unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CLÉIA JANIER RODRIGUES RASTEIRO

Um estudo dos pronomes indefinidos sob a ótica das operações enunciativas

ARARAQUARA – S.P.
2014

CLÉIA JANIER RODRIGUES RASTEIRO

Um estudo dos pronomes indefinidos sob a ótica das operações enunciativas

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.
Orientadora: Profa. Dra. Letícia Marcondes Rezende
Bolsa: SEE-SP

ARARAQUARA – S.P.

2014

Rasteiro, Cléia Janier Rodrigues
Um estudo dos pronomes indefinidos sob a ótica das operações enunciativas / Cléia Janier Rodrigues Rasteiro – 2014
177 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)
ORIENTADOR: LETÍCIA MARCONDES REZENDE

l. Gramática comparada e geral -- Pronome. 2. Gramática. 3. Língua portuguesa -- Estudo e ensino. I. Título.

CLÉIA JANIER RODRIGUES RASTEIRO

Um estudo dos pronomes indefinidos sob a ótica das operações enunciativas

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.
Orientadora: Profa. Dra. Letícia Marcondes Rezende
Bolsa: SEE-SP

Data da defesa: 22/04/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª. Dra. Letícia Marcondes Rezende
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Pro. Dr.

Membro Titular: Profª. Dra. Marília Blundi Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Conserva o modelo das *sãs* palavras
que de mim tens ouvido,
na fé e no amor que *há* em
Cristo Jesus.
(Timóteo 1, v. 13)

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela família e amigos que tenho e oportunidade de realizar e concluir essa etapa tão importante para minha vida.

Ao meu filho, Miguel, que apesar da pouca idade, compreendeu minha presença ausente, me apoiou e me esperou dormindo no sofá por muitas noites.

Ao meu marido, Paulo, que me apoiou para fazer o mestrado, ofereceu seu ombro para eu chorar em meus momentos de desespero e sempre levantou meu moral quando eu mais precisava.

À minha orientadora, Letícia, que, além de me incentivar, sempre me orientou de forma muito clara, direta e competente, e, além de tudo, que com sua paciência me ajudou a conquistar um antigo sonho.

Aos meus pais, Honorato e Maria Antônia, que apesar do pouco estudo, sempre me incentivaram, pois para eles, o conhecimento é a maior riqueza que podemos alcançar.

Aos meus irmãos e sobrinhos, embora distantes, também sempre torceram por mim, me incentivaram durante toda essa trajetória e se sentem orgulhosos por minha conquista.

À minha madrinha que sempre orou por mim, para que eu tivesse forças, sabedoria e luz em meus pensamentos.

Aos meus amigos, cujos nomes são muitos, mas os represento através da Jôsi, Josiane, Patrícia e Fátima Mapelli que sempre estiveram ao meu lado, compartilhando cada etapa do meu trabalho e acreditaram em mim.

Aos meus alunos que contribuíram para que esse trabalho se realizasse da melhor forma possível.

À direção, professores e funcionários da UNESP, principalmente aos da pós-graduação que sempre tão dispostos esclareceram minhas dúvidas e me ajudaram sempre que precisei.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa de estudos concedida.

Imagine o impossível!

Imagine o impossível!
Imagine o impossível!

Imagine a situação!

Um idioma puro, puro.

Um idioma perfeito,
sem diferenças
sintáticas,
morfológicas,
e lexicais.

Um idioma puro,
sem gíria,
sem expressões idiomáticas
sem palavrões,
sem desvios, lapsos e falhas,
sem flexibilidade, sempre
rígido,
imutável e uniforme.

Um idioma perfeito, sempre
cristalino.

Simplesmente puro,
sem presença humana,
sem usuários de carde e osso,
sem suas múltiplas vozes
sem fibra,
sem paixão,
sem cultura.

[...]

John Robert Schmitz (apud LEITE, 2008, p.136-137)

RESUMO

Este trabalho visa a construir uma relação de análise linguística e práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. Toma como referência o modelo teórico metodológico fornecido pelo linguista francês Antonie Culioli na sua "Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas" (TOPE). Nossa investigação tem como objetivo principal observar, analisar e compreender a forma como os alunos empregam os pronomes indefinidos ***alguém, ninguém, nenhum e algum*** em textos escritos de diferentes gêneros e em enunciados orais. Consideramos observações de aplicação de uso dos pronomes indefinidos pelos alunos e procuramos comparar e confrontar a maneira como eles entendem esses pronomes e a forma como as gramáticas normativa, funcional e descritiva os definem e classificam. No entanto, as gramáticas com as quais lidamos nas escolas, principalmente a gramática normativa, são de caráter extremamente classificatório, pois por mais que busquem a variação e o deslocamento de classes gramaticais, ainda têm como unidade de estudo as estruturas estáticas da língua. Além do objetivo central, há outros objetivos nos quais nossa pesquisa se pauta: determinar as noções semânticas e sintáticas exercidas por tais pronomes dentro dos fragmentos de textos por eles produzidos; conduzir o aluno a refletir sobre a construção de seu processo linguístico; conduzir o aluno a entender que o processo de desambiguização ocorre a todo o momento dentro de um conjunto de famílias parafrásticas; através do processo de variação orientar o aluno a entender que uma noção só se estabiliza no momento em que a enunciação ocorre, e, por último, identificar a ausência da reflexão nas atividades tradicionais de interpretação de textos, de gramática e do léxico. Para a obtenção do *corpus* do trabalho, as atividades foram desenvolvidas com duas classes de 8ª série/ 9º ano do EFII, da escola estadual EE Léa de Freitas Monteiro (Araraquara - SP) entre os meses de fevereiro a maio de 2013. Trabalhamos com as duas turmas de maneira igual, questionando e motivando os alunos a explanarem explicações conforme suas intuições de falante natural da língua sobre as noções das marcas selecionadas dentro dos textos que foram produzidos por eles. Os alunos demonstraram interesse e curiosidade pelas discussões propostas durante as atividades e sempre foram muito participativos. A análise proposta em nossa pesquisa sugere uma atividade dinâmica da língua, na qual o sujeito não apenas participa dela, mas também interage e contribui para sua construção, assim como identificando sua invariância dinâmica e constitutiva.

Palavras-chaves: Pronomes indefinidos. Ensino de língua materna. Variação. Epilinguística e TOPE.

ABSTRACT

This research aims to build a relation between linguistic analysis and learning-teaching practices of mother language. This work takes as reference the theoretical and methodological model provided by the French linguist Antoine Cullioli in his "Predicative and Enunciative Operations Theory" (TOPE). Our investigation has as main objective to observe, analyse and understand how the students use the indefinite pronouns ***somebody/someone (alguém), nobody/no one (ninguém), no/any (nenhum) and some/any (algum)*** in written texts of different genres and in oral enunciations. We consider observations of application of indefinite pronouns used by students and we compare and contrast how the students understand these pronouns and how normative, functional and descriptive grammars define and classify them. However, the grammars we deal with in schools, mainly normative grammar, have extremely classificatory nature, because as much as those grammars seek variation and displacement of grammatical classes, they still have as units of study the static structures of the language. In addition to the main objective, other objectives on which our research is based are: determining the semantic and syntactic notions exercised by such pronouns in the fragments of texts produced by them; lead the student to reflect on building their linguistic process; guide the student to understand that the disambiguation process occurs at every moment within a range of paraphrase families; during the variation process, guide the student to understand that a notion only stabilizes at the time when the utterance occurs, and finally to identify the absence of reflection on the traditional activities of interpretation of texts, grammar and lexicon. To obtain the job *corpus*, activities were developed with two 8^{th}/9^{th} grade classes of Ensino Fundamental II (junior high school), at the public school "EE Prof.ª Lea Monteiro de Freitas" (Araraquara /SP) between February and May in 2013. We work with both groups equally, challenging and motivating students to expose their ideas, in according to their natural intuitions as speakers of the language on the notions of selected marks in texts produced by them. Students showed interest and curiosity in the discussions proposed during the activities and had a satisfactory participation. The analysis proposed in our research suggests a dynamic activity of the language, in which the speaker not only participates in it, but also interacts and contributes to its construction, as well as identifying its dynamic and constitutive invariance.

Keywords: Indefinite pronouns. Mother language teaching. Variation. Epilinguist and TOPE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 UMA REFLEXÃO HISTÓRICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA 15
1.1 O Ensino de Língua Portuguesa: Uma Breve História da Organização Curricular 15
1.2 Reflexões Sobre o Ensino de Língua Materna Através do PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo 22
.
2 UM ESTUDO ACERCA DAS GRAMÁTICAS E A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA 27
2.1 O Que é a Gramática? O Que é a Disciplina Gramática? 27
2.2 A Gramática Normativa/Tradicional 31
2.3 A Gramática Descritiva 33
2.4 A Gramática Internalizada ou Implícita 35
2.5 A Gramática Funcional 36
2.6 A Disciplina Gramática na Sala de Aula 37
2.7 Articulação Léxico-Gramatical: Uma Proposta Dinâmica no Ensino da Língua Materna 43
2.8 Gramática e Criatividade 49
2.9 Atividade Epilinguística 54

3 A ESTRUTURA GRAMATICAL: CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS DOS VOCÁBULOS 57
3.1 A Morfologia 57
3.2 A Sintaxe 59
3.3 O Léxico 61
3.4 Critérios Classificatórios dos Vocábulos Formais Conforme Câmara Junior 63
3.4.1 O critério semântico 65

4 ABORDAGEM PANORÂMICA DOS PRONOMES INDEFINIDOS: NINGUÉM, ALGUÉM, ALGUM E NENHUM 71
4.1 Considerações Sobre a Origem dos Pronomes Indefinidos 71
4.2 Os Pronomes Indefinidos nas Gramáticas do Português e o Posicionamento de Alguns Gramáticos 73
4.2.1 Francisco da Silva Bueno 73
4.2.2 Said Ali 74
4.2.3 Cunha & Cintra 74
4.2.4 José de Nicola e Ulisses Infante 76
4.2.5 Rocha Lima 76
4.2.6 Domingos Pascoal Cegala 77
4.2.7 Leila Lauar Sarmento 77
4.2.8 William R. Cereja e Thereza Cochar Magalhães 77
4.2.9 Maria Helena de Moura Neves 78
4.2.10 Ataliba Teixeira de Castilho 88
4.3 Análise Linguística dos Pronomes Indefinidos sob a Ótica Linguística de Benveniste 91

4.4 Uma Abordagem Comparativa Entre as Gramáticas 92
4.5 Outros Aspectos dos Pronomes Indefinidos 94

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 100
5.1 A Linguística e a Linguagem para os Linguistas e para Culioli 100
5.2 Noção e Domínio Nocional 103
5.3 Fronteira 106
5.4 Operação de Localização *(repérage)* 108
5.5 Operações Constitutivas do Enunciado 110
5.5.1 Relação primitiva 110
5.5.2 Relação predicativa 112
5.5.3 Relação enunciativa 113
5.5.3.1 Relação enunciativa: localização dos enunciados na situação Discursiva 113
5.6 Quantificação (QNT) e Qualificação (QLT) 114
5.7 Discreto, Compacto e Denso 115
5.8 Operações Modais 116
5.9 Operações Aspectuais 118

6 DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS DOS ENUNCIADOS ANALISADOS 119
6.1 Procedimentos Metodológicos 120
6.2 Organização e Delimitação do *Corpus* 121
6.3 Reflexão Enunciativa sob a Ótica dos Aprendizes dos Pronomes Indefinidos: *alguém, ninguém, algum* e *nenhum* 125
6.4 Fragmentos de Textos Produzidos pelos Alunos 129
6.5 Reflexão sobre a Metodologia da TOPE e as Práticas da Professora 131
6.6 Análises dos enunciados conforme a metodologia e teoria da TOPE 132
Conclusão 157
REFERÊNCIAS 162

ANEXO A: REDAÇÕES 167

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é fruto de um sonho, de uma realização não apenas pessoal, mas também profissional, pois ensinar língua materna da forma como a aprendemos sabemos que não gera um aprendizado efetivo nem prazeroso.

Compreendemos também que o tratamento dado à produção e interpretação textual, assim como nas análises de vocabulário e linguísticas são atividades que, em sala de aula, ocorrem em momentos distintos e, consequentemente, são abordadas como atividades isoladas uma das outras. Verificamos então, que esse tipo de trabalho não promove a articulação entre léxico e gramática. No entanto, ao elaborar uma proposta pedagógica abrindo espaço para a atividade epilinguística acreditamos que ao se estabelecer a articulação léxico e gramática, que é tão necessária para a elaboração e interpretação de textos assim como para a análise linguística, conseguiremos conduzir o aluno a pensar sobre o conceito de significação através da montagem e desmontagem de enunciados.

Observamos, ainda, que o enfoque dado ao ensino da língua materna, por se pautar em categorizações e definições prontas, não contempla as relações que permeiam os enunciados e seus elementos constitutivos, não leva em consideração as intenções dos enunciadores presentes nas escolhas de determinadas palavras ou construções feitas na enunciação, nem a relação estabelecida entre os enunciadores no momento do ato enunciativo. Ao contrário, analisam o enunciado desprovido de qualquer relação com o exterior ou com seu contexto de produção.

Pensando nessa problemática com a qual nos deparamos e tendo como objetivo o ensino, verificamos que se faz necessário refletir sobre o universo da linguagem e a variação de sentido das unidades linguísticas, além de uma mudança de postura por parte do professor.

Tomando estes pontos como base para nossa reflexão linguística, escolhemos uma marca gramatical que, diante de nossa experiência em sala de aula, nos fez perceber as dificuldades que os alunos apresentavam no uso dos pronomes indefinidos. Quando se trata, especificamente, desse tipo de pronomes, percebemos que seu conjunto é bastante extenso, por isso optamos por apenas quatro: **ninguém, alguém, nenhum e algum** e suas flexões. Porém, as situações

enunciativas em que esses termos aparecem na língua são bem mais diversificadas do que a gramática nos apresenta em seus compêndios.

Diante de tal observação, verificamos que isso gera um "desentendimento" entre os conceitos gramaticais e o que realmente é produzido pelos enunciadores. Esse foi o motivo maior que nos fez optar por tais marcas, investigar as possíveis relações de aproximação e de distanciamento entre as informações trazidas pela gramática e a informação contida no enunciado.

A fundamentação teórica de nossa pesquisa é dada pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) do linguista francês Antonie Culioli (1990) que define a linguística como uma ciência que tem como objetivo principal entender a linguagem através das línguas naturais.

Tendo essa teoria como sustentação de nosso trabalho, e partindo da perspectiva de análise da relação léxico-gramatical e de suas representações, procuramos refletir sobre a linguagem e suas operações envolvidas na produção de enunciados com os pronomes indefinidos. Desejamos, ainda, construir e apresentar em nossa pesquisa um fazer pedagógico que valorize o saber inconsciente do aprendiz e o incentive a refletir sobre sua língua e sobre os elementos linguísticos utilizados na representação de suas ideias.

Dessa forma, procuramos desenvolver um trabalho com os pronomes indefinidos **alguém, ninguém, nenhum e algum** observando-os em seus processos construtivos de pronomes indefinidos dentro de seus diversos valores de sentido, além de sua referência vaga e imprecisa sobre a quem se dirige (sempre na 3ª pessoa). Verificamos que esse tipo de pronome apresenta várias possibilidades significativas e, por isso apresentam caráter ambíguo. Devido a essa particularidade desses pronomes vemos a importância de observá-los dentro de atos enunciativos, porque dentro da enunciação é possível apreender os sentidos promovidos pelo sujeito, nesse caso, pelos aprendizes.

Para obtermos o *corpus* de nossa pesquisa, foram desenvolvidas, com duas classes de 9º ano do EFII, da escola pública estadual E.E. Léa de Freitas Monteiro (Araraquara - SP), algumas atividades de produção de texto. Primeiramente, os alunos produziram textos escritos de três gêneros diferentes (artigo de opinião, narração e bilhete). A partir da correção desses textos foram selecionados alguns recortes que continham os objetos de nosso estudo. Além dos

enunciados retirados dos textos escritos, também selecionamos alguns fragmentos de textos orais produzidos por essas mesmas turmas.

Logo que concretizada a seleção dos enunciados, esses recortes foram apresentados aos alunos através de uma apresentação em data-show. Primeiramente, nós perguntamos aos alunos sobre o que eles entendiam e em que situações enunciativas usavam os pronomes indefinidos. Logo após essa conversa "informal" iniciamos nossa análise que tinha como sugestão uma atividade dinâmica com a língua, na qual o sujeito não apenas participa dela, mas também interage e contribui para sua construção, assim como identificando sua invariância dinâmica e constitutiva, em nossa análise, os pronomes indefinidos: **alguém, ninguém, nenhum e algum.**

Com o intuito de tornar nosso trabalho mais didático em sua apresentação, propomos ao leitor uma breve apresentação sobre os assuntos aqui analisados. Optamos por dividi-los em sete seções, organizadas da seguinte forma:

Na primeira seção, discorremos sobre a reflexão no ensino com ênfase no aprendizado da língua materna. Para tal análise fizemos um breve estudo sobre a trajetória da organização do currículo de Língua Portuguesa desde o século XVI até os anos finais de 1990 quando surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com uma nova perspectiva para a educação no Brasil. Ainda nessa seção, analisamos o ensino de língua materna através do PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo que, diante das necessidades da nova sociedade brasileira, tenta adequar-se ao novo tipo de alunado que a escola pública recebe e assim reformula os parâmetros educacionais vindos ao encontro das necessidades desses alunos e propondo um diálogo entre o texto e a gramática, além de valorizar as variações linguísticas dos alunos.

Na segunda seção, promovemos uma análise sobre as gramáticas e a atividade epilinguística. Iniciamos nossa reflexão procurando entender o conceito "gramática" e ela enquanto disciplina. Logo após, procuramos esclarecer o fundamento de cada tipo de gramática: normativa, descritiva, internalizada e a funcionalista, assim como a maneira que cada uma delas aborda os conteúdos gramaticais. Também procuramos verificar como a gramática é trabalhada na sala de aula e, em oposição ao trabalho tradicional com essa disciplina, propusemos a possibilidade de atividades que articulem o léxico com a gramática, pois dessa forma é possível trabalhar de forma criativa e conduzir o aluno a um aprendizado efetivo e

dinâmico. Para que isso ocorra efetivamente, discutimos sobre a necessidade do trabalho com a gramática realizado de forma criativa, além de conduzir o aprendiz a articular sobre a linguagem e que através dessas articulações ele perceba a plasticidade e toda riqueza que a língua oferece, e assim, desenvolva a atividade epilinguística. No entanto, para atingir esse objetivo, é necessário apenas que o professor saia de sua zona de conforto, pois trabalhar com os materiais prontos é muito mais fácil e cômodo que trabalhar de forma dinâmica,

Já na terceira seção, procuramos entender quais são os critérios que a gramática usa para classificar os termos. Ressaltamos que a teoria metodológica que nosso trabalho está inserido não prevê os termos como pertencentes a essa ou àquela classe gramatical. Como afirma Rezende (2008b, p. 52) "[...] a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas propõe a busca do processo de categorização e não as categorias". No entanto, realizamos um estudo sobre os critérios morfológicos e sintáticos, assim como os critérios lexicais. Para contrapor com os critérios classificatórios, segundo a gramática, analisamos os critérios classificatórios dos vocábulos conforme Câmara Júnior (1975) que não concorda completamente com os critérios estabelecidos pela gramática, principalmente a tradicional. E por fim, analisamos a importância do critério semântico, principalmente no ato enunciativo, para determinar a classificação de um vocábulo.

Na quarta seção apresentamos um panorama dos pronomes indefinidos. Começamos por fazer uma análise sobre a origem desses pronomes e, logo após, tecemos uma abordagem teórica sob a concepção de alguns estudiosos das diferentes vertentes gramaticais (tradicional, funcional e descritiva). Também analisamos como os pronomes indefinidos são conceituados por duas gramáticas escolares, e, conforme, esperamos, é muito semelhante ao conceito dado pela gramática tradicional. Observamos o tratamento especial que Benveniste (1988) dá aos pronomes. Procuramos refletir e comparar as abordagens que cada gramática atribui aos pronomes indefinidos e, para finalizar essa seção, analisamos algumas especificidades e particularidades desses pronomes.

A análise sobre a fundamentação teórica de nossa pesquisa é apresentada na quinta seção. Nela apresentamos alguns dos principais conceitos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antonie Culioli (1990) com a intenção de termos melhores condições para compreender as relações que determinam as escolhas feitas no ato anunciativo pelos enunciadores e, por

conseguinte, procurarmos um dado linguístico através da variação desse dado linguístico.

Na sexta seção apresentamos todos os procedimentos metodológicos seguidos para a realização e organização das atividades, para a obtenção de material e, principalmente para a delimitação do *corpus* de nossa pesquisa. Também apresentamos uma reflexão acerca dos pronomes indefinidos realizada pelos alunos. Essa atividade tinha por objetivo analisar como eles aplicam tais pronomes em seu cotidiano, quais são os valores de sentido que atribuem a essas marcas dentro do enunciado conforme a situação enunciativa. Ainda nessa seção, fazemos uma reflexão sobre as práticas pedagógicas da professora pesquisadora antes e depois do contato com a teoria e sobre as mudanças provocadas em seu trabalho. A última parte dessa seção apresenta a análise dos enunciados segundo a TOPE.

Na conclusão de nosso trabalho, retomamos pontos centrais de nosso trabalho, estabelecendo uma relação entre esses pontos e a nossa proposta de estudo dos pronomes indefinidos. Em seguida, fazemos uma reflexão sobre os resultados a que chegamos e destacamos, deste trabalho, pontos positivos e negativos.

Por fim, apresentamos a referência com as obras lidas e citadas na dissertação.

1 UMA REFLEXÃO HISTÓRICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Nesta seção pretendemos esboçar um panorama histórico do ensino e da formação do currículo de Língua Portuguesa no Brasil. Através da leitura de alguns textos e artigos, podemos perceber e compreender o quanto foi demorada a implantação, ou seja, a inclusão da disciplina no currículo escolar brasileiro. A inclusão do currículo de Língua Portuguesa só ocorre no final da década de 30 e início da década de 40 do século XIX, mais propriamente no ano de 1838 no fim do Império.

Também refletimos sobre diversas mudanças ocorridas na educação. Salientamos aquelas decorridas referentes ao ensino da língua materna provocadas pela implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 e, pouco mais adiante, pela reforma na Proposta Curricular do Estado de São Paulo que passa a "enxergar" e valorizar o novo tipo de aluno que compõe a escola pública.

1.1 O Ensino de Língua Portuguesa: Uma Breve História da Organização Curricular[1]

Antes de iniciarmos nossa reflexão sobre a história da organização curricular de Língua Portuguesa no Brasil, ressaltaremos alguns acontecimentos importantes, tanto na área histórica, quanto na econômica e cultural do país para entendermos como ocorreu todo o processo de desenvolvimento do currículo da Língua Portuguesa no Brasil.

Conforme Rojo (2011) nos primeiros tempos de nosso país, assim que passou a ser colonizado, além das muitas línguas indígenas faladas no território nacional, também havia outras três línguas aqui sendo usadas: o português do colonizador, a língua de contato ou de sobrevivência, a *língua geral* que era uma mistura de português do colonizador e algumas línguas indígenas que recobriam quase todo o território, principalmente o litoral brasileiro; em sua maioria, todas

[1] Esclarecemos que esse tópico teve como grande motivador o 1º módulo estudado durante o curso de especialização a distância (REDEFOR), promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em parceria com a Unicamp, ministrado pela professora Roxane H. R. Rojo. Salientamos, também, que pelo fato de ser um assunto pouco discutido no meio escolar, não há riqueza de material disponível para estudo, por tal motivo há trechos parafraseados, mas fizemos o maior esforço para que isso fosse evitado fazendo as devidas citações. Este tópico encontra-se disponível em Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP (ROJO, 2011).

advinham de um mesmo tronco, o tupi; o latim era a terceira língua, pois nele se fundamentava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Dessa forma, a língua portuguesa, embora fosse a língua oficial, era ensinada na escola como segunda língua apenas como instrumento para alfabetização, e não como disciplina. Soares (2004, p. 158) diz que:

> [...] no Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundamentava na aprendizagem do latim e através do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos que estariam por vir.

Pode-se observar tal acontecimento porque o português falado entre as pessoas não era o português de prestígio, aquele falado pelos “nobres”. O português ainda não era constituído como uma área de conhecimento, por isso, não tinha condições de ser transformado em uma disciplina curricular. No entanto, o que se estudava era o latim. Conforme Rojo (2011), incomodado com essa situação, em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal implanta em Portugal e nas colônias portuguesas a Reforma dos Estudos. Essa Reforma tornava obrigatório o uso do português no Brasil e proibia o uso de qualquer outra língua nessa nação. Mesmo com a exigência do Marquês, de meados do século XVIII até os fins do século XIX, a língua portuguesa não foi considerada nas escolas como uma disciplina curricular. Ao contrário, persistia a herança jesuítica do ensino da Retórica já acrescida da Poética, do Latim e de sua gramática. Soares (2004, p. 160) enfatiza que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.

De acordo com alguns anos antes da Reforma Pombalina, Soares (2004, p 160-161), salienta que Luiz Antônio Verdey publica, em 1746, seu **Verdadeiro Método de Estudar para ser útil à Republica, e à Igreja**, no qual propõe um programa diferente de estudos do Português que era ensinado aos Jesuítas, no qual se alfabetizava e ensinava em português de acordo com o estudo de gramática de língua portuguesa seguindo os padrões europeus – a língua latina. Quanto ao vernáculo, a reforma pombalina também seguiu a proposta de Verdey: além de

aprender a ler e escrever em português introduziu o estudo da gramática portuguesa que passou a ser “componente curricular” ao lado da gramática latina.

Desde o século XVI, a Gramática – primeiramente aquela baseada e difundida nas normas da língua latina e, depois, seguindo as orientações das reformas pombalinas veio a gramática do português europeu, modelo que, num primeiro momento veio estruturar o “currículo” de ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, em companhia da Retórica. Enquanto componente curricular, a Retórica, persistiu do século XVI ao século XIX - que é a arte do falar bem e da boa elocução. A Retórica também englobava a Poética, ou seja, o estudo da poesia e dos gêneros literários que depois veio a se tornar independente e passou a ser denominado de Literatura. Naquela época, tanto as Gramáticas quanto os Manuais de Retórica eram primeiro editados na França e em Portugal, e a partir do século XIX, passaram a ser impressos no Brasil.

Certamente há outros fatores históricos e econômicos que deveriam ser salientados, mas por falta de tempo de um estudo mais aprofundado e específico, nos deteremos naqueles considerados fundamentais. No entanto, sabemos que esses fatores foram grandes impulsores para a mudança provocada nessa nação, principalmente no que diz respeito à origem e tradição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O primeiro acontecimento importante, de razões políticas, foi a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil. O século XIX foi palco de muitas mudanças na sociedade brasileira, em especial nas grandes províncias (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). O que não acontecera em três séculos, agora se acelerava: a modernização no campo, o crescimento das cidades e sua industrialização, a proclamação da independência da colônia, a implantação da República e o fim da Monarquia, o fim do trabalho escravo e sua paulatina substituição pelo trabalho assalariado. Tanto a burguesia como os novos trabalhadores afluíam às cidades das grandes províncias, buscando vida mais confortável e educação.

Ainda, em fins do século XIX, a educação pública desenvolvida não recebia muita atenção no Brasil. Por exemplo, em 1890, apenas 15% dos brasileiros eram alfabetizados (GALVÃO; BATISTA, 2013). Isso ocorria porque faltavam homens diplomados para o serviço público de alto escalão para o clero e profissionais liberais. Fora os seminários, o Brasil como um todo tinha, no século XIX, apenas dez escolas superiores, entre as Faculdades, cursos militares e

escolas. Para ingressar nas escolas superiores não era necessário ter o secundário, mas era necessário passar nos Exames Preparatórios.

Segundo Razzini (2010) muitos dos cursos e faculdades que exigiam os Preparatórios mantinham cursos que treinavam os candidatos para o exame. Eram chamados de “aulas menores anexas”, ou “curso preparatório”, ou “curso anexo”. Dessa forma, podemos observar que o Ensino Secundário (atual Ensino Médio) já nasceu com a pré-disposição e com a vocação para a preparação para os exames, como vemos hoje nos exames preparatórios, os chamados cursos pré-vestibulares.

Durante o final do século XIX e início do século XX, o nosso ensino secundário cresce com o aumento da demanda por cursos superiores e começam a proliferar os liceus, ateneus, colégios e escolas normais. Dentre esses, um dos mais importantes foi o Imperial Colégio de Pedro II, criado em 1837, cujo diploma também preparava para os exames e que, por muito tempo, serviu de modelo para programas, currículos e materiais didáticos.

Durante décadas, o Imperial Colégio de Pedro II tornou-se modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, ou seja, o currículo era ditado pelos programas e pelas apostilas, *selectas* e *collecções* do Colégio Pedro II. O estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas de Retórica e Poética, abrangendo também a Literatura. Curiosamente, somente no ano de 1838, o regulamento do Colégio Pedro II passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo.

Em 1890, são eliminadas do currículo secundário as disciplinas de Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária e entra a disciplina de História da Literatura Nacional, que passa a figurar, ou seja, a ocupar o lugar das antigas Retórica e Poética.

A partir dos anos 50 do século XX, começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina de Português. Isso ocorre porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais, e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vão exigindo uma reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição: transformação no currículo escolar e ampliação do número de escolas públicas para atender à nova demanda escolar. Temos um novo cenário. A escola deixa de ser para poucos, ela passa a atender todos os jovens com interesse em aprender. Nota-se uma gigantesca mudança no tipo de alunado.

Nesse momento a escola tornou-se democrática. Todos têm direito a frequentá-la, indiferentemente de sua condição social.

A partir desse momento, a escola começa a receber mudanças constantes, provavelmente tenha sido nesse período que ela passou a sofrer a depreciação em diversos âmbitos, tais como: recrutamento mais amplo de professores, visto que o número de alunos nas escolas aumentara assustadoramente, o rebaixamento salarial dos professores, condições precárias de trabalho o que obriga o docente a buscar estratégias facilitadoras para seu trabalho entre outras.

Quanto à estruturação do currículo que vigeu até 1960 foi a seguinte:

- para os anos iniciais (atualmente Ensino Fundamental I e II) leitura e recitação, redação/composição, exercícios de ortografia e gramática expositiva.
- para os anos finais (antigo Colégio ou Colegial e atual Ensino Médio); análise literária, história da literatura, redação/composição, exercícios de ortografia e gramática expositiva.[2]

Diante desse novo cenário é notória a necessidade de mudanças nas disciplinas curriculares. A partir dessas exigências, é que a gramática e o texto, o estudo sobre a língua e o estudo da língua começam a construir uma disciplina com contexto articulado. Então se passa a estudar a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os embasamentos que a gramática oferece. Os manuais didáticos passam a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática.

Já nos anos 60, completa-se a fusão iniciada na década de 50: os livros didáticos são constituídos de texto para interpretação e de tópico gramatical. Podemos citar como exemplo o livro didático de Magda Soares “Português através de textos.”

Nos anos 70 e nas primeiras décadas de 80, o Português, assim como as demais disciplinas curriculares passaram por mudanças radicais, por decorrência da

[2] Talvez venham a partir dessa mudança, embora com a alteração dos nomes, algumas práticas cristalizadas em relação à atitude do professor para com o currículo.

LDB 4024 de 1961[3]. Essa nova lei punha a educação de acordo com os objetivos, ideologia e filosofia do governo militar. As exigências foram tamanhas que até o nome da disciplina sofreu mudança. Para as séries iniciais foi alterada para *Comunicação e Expressão* e, nas séries finais, C*omunicação em Língua Portuguesa* do então criado 1º grau. No 2º grau, passou a ser chamada de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

A concepção de língua como ensino de gramática e a concepção de língua como expressão de estética passam a ser substituídos pela concepção de comunicação. Nessa época, a Ciência da Linguística já estava fortemente consolidada enquanto uma Ciência de pesquisa que aplicava seus valores e suas várias teorias. Acreditamos que o fato de a língua passar a ser tratada pela concepção de comunicação seja uma influência do linguista Roman Jakobson, o criador do esquema de comunicação. Também não é raro encontrar livros sobre linguística que definem a língua como uma forma de comunicação humana.

A partir dessa nova visão, os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens e de códigos diversos (verbais e não verbais). Ou seja, já não é mais um currículo com o estudo voltado apenas para o estudo clássico da língua ou sobre a língua, mas um estudo preocupado com o desenvolvimento e uso da língua. Diante desse quadro, ainda na década de 70, pode-se observar que a gramática é minimizada nos livros didáticos, não é mais tratada com tanta ênfase quanto outrora. Passam a ocupar espaço nos livros didáticos textos de diferentes gêneros: textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, charge, publicidade, entre outros. Todos passam a conviver com os textos literários, amplia-se assim, o conceito de leitura e de literatura.

Rojo (2011) esclarece que a linguagem oral, antigamente valorizada apenas nos exercícios de oratória, depois desvalorizada e esquecida nas aulas de Comunicação e Expressão e de Comunicação em Língua Portuguesa, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação diária. Também, nos livros didáticos, a gramática foi minimizada. Surgiu até uma discussão sobre ensinar ou não gramática nas escolas de ensino fundamental, os textos selecionados para compor o livro didático já não são adotados sob o prisma canônico, mas com os valores sociais e

[3] Cf. BRASIL, 1961.

éticos representativos na vida do educando. Mesmo tendo suas raízes na retórica, observamos que a linguística textual tem trazido ao texto uma nova forma de analisá-lo, atribuindo-lhe novo significado, uma nova forma de tratar a oralidade e a escrita no ensino.

Através da análise adotada na busca de entender o processo de constituição do currículo de Língua Portuguesa, devemos avaliar sob dois ângulos, um na perspectiva histórica de natureza social, política e cultural, e o outro quanto à perspectiva de instituição de *currículo* e por meio dessas duas perspectivas de aproximação, explicar e compreender o objetivo dessa disciplina nos dias atuais. Dessa forma tentamos explicar e justificar, que dependendo do momento histórico, social e cultural o currículo sofre interferências que determinam diretamente a escola - o que ensinar e como se ensinar.

Podemos concluir que muitas das práticas pedagógicas que permanecem nos dias atuais são heranças, principalmente, da valorização do ensino de gramática com enfoque na gramática tradicional baseada nos preceitos latinos que foram modelos durante décadas. Com isso, podemos perceber que ainda há inúmeros professores na rede pública, que estão prestes a se aposentar e, por tal razão, preferem ficar como estão. Ou seja, não mudarão suas práticas pedagógicas, pois foi dentro dessa prática que foram alfabetizados, que fizeram seu curso universitário e, principalmente, foi dentro desse modelo que aprenderam a dar aula e solidificaram sua experiência enquanto professores.

Toda essa reflexão explica parcialmente o porquê de as práticas pedagógicas dos professores de língua materna serem cristalizadas ainda nos dias de hoje. A retomada histórica da trajetória da disciplina de Português, mesmo que superficial, também nos faz compreender que o currículo de Língua Portuguesa teve de acompanhar a evolução cultural, econômica e política do país e entender as necessidades da clientela que passava a ocupar os bancos escolares a partir de meados do século XX. A escola que antigamente era para poucos passou a ser para todos e ser uma escola verdadeiramente pública.

1.2 Reflexões Sobre o Ensino de Língua Materna Através do PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Como já vimos em 1.1, na década de 60 e início da década de 70, as propostas de reformulação do Ensino da Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos diversificados, mas valorizando o ensino da gramática. Esta reformulação visava valorizar a criatividade, ou seja, trabalhar o texto com a gramática acreditando que seria a condição ideal, suficiente para desenvolver a eficiência na comunicação e expressão do aluno. A partir da década de 70, a discussão fica mais acirrada acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país e estar mais próxima da realidade do aluno.

Com todo esse cenário de preocupação e a insatisfação no que dizia respeito à educação, uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) entrou em vigor a partir de 20 de Dezembro de 1996. A LDB 9.394-96, logo no primeiro parágrafo, deixou clara qual era sua principal preocupação e quais alterações pretendia na educação,

> **Art. 1º**. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

contrapondo com a LDB 4024-61 que tinha uma estruturação baseada na ditadura militar.

Pouco tempo depois, em 1998, entra em vigor o PCN (Parâmetro Curricular Nacional), criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pela SEF (Secretaria da Educação Federal). Esse documento vem substituir as antigas Propostas Curriculares, visto que elas tinham um caráter voltado para as práticas normativas e uma preocupação mais conteudista, o que não mais atendia às necessidades educacionais dos aprendizes e nem mais estava em consonância com a LDB 9394-96.

Com o grande crescimento do número de alunos nas escolas, com o aumento da necessidade de profissionais trabalhando nessa área, com as Ciências Linguísticas crescendo e ganhando força, vários estudiosos da educação

perceberam que a sociedade era outra. Os valores culturais, econômicos, objetivos e princípios básicos eram diferentes daquelas que compunham a antiga sociedade que consequentemente exigiam uma proposta curricular mais tradicional. Alguns pesquisadores da área da educação afirmavam que a proposta curricular existente era estruturada para um determinado grupo de alunos que pertenciam a uma classe social privilegiada. No entanto, diante da nova sociedade escolar que ascendia era notória a necessidade de mudança, de fazer algo mais atual que viesse ao encontro da nova clientela que estava chegando às escolas públicas.

Baseado nessa situação social, cultural e econômica em que se encontrava a nação, e que consequentemente refletia nas escolas através de sua nova clientela, começa a viger o PCN que fora elaborado com o intuito de, um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

A crítica em relação ao ensino de Língua Portuguesa se intensifica no início da década de 80, quando algumas pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos voltados para a variação linguística e psicolinguística possibilitaram avanços no que se referia à aquisição da escrita. As críticas mais frequentes em relação ao ensino tradicional, conforme o PCN de Língua Portuguesa eram:

Quadro 1 – Ensino Tradicional: críticas mais frequentes

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Fonte: BRASIL, 1998, p. 18.

Diante dessas novas situações conflituosas, verificamos que, agora o eixo norteador do PCN é a importância da linguagem. A escola e os profissionais inseridos no ensino de línguas devem despir-se de todo tipo de preconceito linguístico e, a partir da diversidade do público escolar, nortear o seu trabalho e valorizar o saber que o aluno traz consigo. O PCN explicita:

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCN - BRASIL, 1998, p. 19)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que está em vigor desde 2008[4], foi estruturada com o objetivo de fomentar o desenvolvimento curricular e apresentar princípios básicos para orientar a escola e torná-la capaz de promover competências indispensáveis aos enfrentamentos dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo atual. Visa valorizar o que o jovem traz consigo como experiência de mundo, sua linguagem e sua cultura e define a escola como um espaço múltiplo de cultura e de articulação de competência e conteúdos disciplinares.

Essa proposta tem uma visão e organização mais democráticas, uma vez que valoriza o jovem na escola. Realmente é uma escola para todos, independentemente do nível social ou do saber do aluno. O que realmente importa é o jovem na escola, por isso o alto grau de valorização do universo social do aprendiz. Como podemos ler na Proposta Curricular do Estado de São Paulo “A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para a inserção no mundo de modo produtivo e solidário.” (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

[4] Cf. SÃO PAULO, 2008.

Quanto ao currículo, aquele que realmente pretende levar em conta essa preocupação e, tendo como princípios centrais a Proposta Curricular argumenta:

> [...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

e dessa forma, ter-se-á um currículo comprometido com o seu tempo e com o seu aluno.

Além do mais, a Proposta Curricular nos aponta que estamos em um período de transição, na qual, como em toda transição, há traços do novo e do velho que se mesclam nas práticas cotidianas. Porém, ao realizar uma cuidadosa leitura acerca das novas ideias pedagógicas apresentadas nessa Proposta, percebemos que ela sugere tanto à escola quanto ao professor que valorizem o que o aprendiz traz consigo, para que a partir desse ponto o professor comece a moldar o aluno. Essa mudança, segundo a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p. 40) não é para ocorrer de forma brusca, mas gradativamente.

Diante dessas preocupações, percebemos que a principal intenção da proposta é sugerir ao educador que ele parta da gramática internalizada do aprendiz para chegar às regras gramaticais, e que não devem ser ensinadas com ênfase e afinco como outrora. A Proposta Curricular assevera: “Em suma, é importante que a atividade de língua portuguesa evite que o aluno se sinta um estrangeiro ao utilizar-se de sua própria língua e das literaturas que essa língua produziu.” (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

Quanto aos princípios geradores do ensino de Língua Portuguesa tanto nos segmentos do PCN quanto na Proposta Curricular convergem em seus objetivos nos Ensino Fundamental II e Médio. Isso porque ambas têm a pretensão de cuidar para que os alunos sejam capazes de simbolizar experiências (tanto as suas quanto as de outrem) a partir de um texto oral ou escrito, refletindo sobre ele mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos, produzindo sentidos e tornando-se sujeito ativo e atuante no mundo em que vive.

Para comprovar tal filosofia de que a escola deve valorizar o saber do aluno e prepará-lo para a vida tanto enfatizada pelo PCN quando pela Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, lê-se no PCN:

> O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais medidas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o educando sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Com isso, notamos que os documentos oficiais que norteiam as escolas, corroboram para que os grupos de gestores e de professores passem a ver o aluno dentro da atual sociedade. Uma sociedade diversificada, com valores culturais, econômicos e políticos bem distintos. O jovem que compõe essa sociedade tem necessidades diferenciadas. Por isso, os estudiosos voltados para a área da educação se preocuparam e ainda se preocupam em sugerir e oferecer propostas de trabalho para que venham atender as necessidades dos jovens aprendizes, independentemente de qual seja o componente curricular.

O que encontramos, sutilmente, dentre diversos livros didáticos, desde a implantação desses novos documentos governamentais, é a preocupação em organizar os conteúdos programáticos de acordo com o que é solicitado e proposto tanto pelo PCN quanto pela Proposta da Secretaria da Educação de São Paulo. Quanto aos materiais didáticos de Língua Portuguesa, observamos diferentes abordagens relacionadas ao ensino de gramática, da maneira como sugerem os documentos: uma gramática pertinente à vida do indivíduo e capaz de ter influência na qualidade de vida dos alunos, para, consequentemente, desenvolver a competência comunicativa do falante para que ele saiba expressar-se adequadamente de acordo com cada situação de interação comunicativa.

2 UM ESTUDO ACERCA DAS GRAMÁTICAS E A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA

Nesta seção discutiremos o conceito de gramática. Analisaremos os fundamentos de cada vertente gramatical: tradicional, descritiva, internalizada e funcional. Também focaremos algumas das dúvidas que recaem sobre os professores: Qual vertente gramatical ensinar? Qual delas é a melhor? Qual delas meu aluno realmente aprenderá? No entanto, propomos um trabalho que articule o léxico e a gramática, pois eles não são assuntos para serem trabalhados de forma separada, mas sim juntos, pois um está presente no outro.

Outro ponto importante desta seção é a análise do trabalho com a gramática que deve ser realizado de forma criativa e dinâmica para que o aprendiz, ao articular os enunciados, reflita sobre a flexibilidade da língua e, por conseguinte, o professor tenha a oportunidade de realizar a atividade epilinguística com seus alunos.

2.1 O Que é a Gramática? O Que é a Disciplina Gramática?

A gramática e o tipo de gramática que tem sido ensinado nas salas de aulas é um assunto que envolve a atenção e a preocupação de muitos pesquisadores. Isso ocorre porque, cada vez mais, percebe-se o quanto os alunos não veem significado naquilo que aprendem. Não compreendem o sentido da gramática, principalmente aquela abordada e ensinada nas escolas, em seu uso prático e real como nas produções textuais, seja oral ou escrita. Parece-lhes apenas um manual com inúmeras regras que devem ser aplicadas apenas em alguns gêneros de textos ou em determinadas situações comunicacionais.

Por essa razão, resolvemos fazer uma reflexão sobre o que é gramática, no sentido restrito da palavra, e sobre quais são os “tipos” de gramáticas que são usadas nas salas de aulas. Primeiramente, vamos entender a noção do termo gramática. Esse termo, segundo Possenti (2010, p. 63) deve ser entendido como “conjunto de regras”. Esse autor afirma que não é uma definição muito precisa, mas que não é equivocada, e que tal expressão pode ser entendida como:

1) conjunto de regras *que devem* ser seguidas (gramática tradicional);
2) conjunto de regras *que são* seguidas (gramática descritiva);
3) conjunto de regras *que o falante da língua domina (*gramática internalizada).

Mas antes de discutirmos essas regras, analisaremos o que é a gramática, aquela defendida por muitos e considerada a “verdadeira gramática”. Castilho (1988 apud TRAVAGLIA, 2001 p. 32) explicando uma das implicações desse conceito, diz que a gramática normativa apresenta caráter de estratificação e de diferença social. Essa diferença social fica evidente quando observamos comentários como “assassinar a língua”, diante de expressões como *teia* (telha), *muié* (mulher) muitas vezes frequentes no discurso de gramáticos defensores do “purismo” da língua. Quando falamos de “purismo” podemos pensar em utopia, pois não há como se obter tal coisa, visto que diariamente nos são colocadas inúmeras formas de outros idiomas, os estrangeirismos além das variações linguísticas regionais, etárias, de gênero entre outras presentes em nosso país.

Consideramos essa abordagem gramatical pouco produtiva e preconceituosa por não aceitar as variações da língua, pois é exatamente esse um dos elementos que corroboram com a riqueza da linguagem. Por isso, antes de fazermos qualquer abordagem, refletiremos sobre a história da gramática. Dessa forma, tentaremos explicar e/ou aceitar até o ponto que nos interessa e que nos ajuda a compreender os processos linguísticos e sua grande predominância como modelo de linguagem que deve ser seguido e respeitado.

A gramática teve seu nascimento na Grécia Antiga. Lá ocorreram as primeiras especulações sobre a linguagem, sua origem, história e estrutura e que não foram propriamente gramaticais, mas filosóficas. Segundo Borba (1975, p. 12-13) o primeiro e mais discutido problema, objeto de discussão entre os filósofos, foi o da relação entre o pensamento e a palavra, isto é, entre a coisa e a palavra, ou seja, preocupavam-se com a organização da língua.

Na Grécia, na época conhecida como helenística, a gramática teve suas origens. Tinha por objetivo cultivar e ensinar aquilo que o espírito havia criado e elaborado. Ganhou relativa autonomia com a *Técne Gramatiké*, de Dionísio da Trácia, o primeiro a reunir as conquistas gramaticais dos gregos e a conceituar a gramática como conhecimento experimental. No entanto, surge a primeira gramática do ocidente, cuja influência sobre outras gramáticas foi incontestável. Outro gramático importantíssimo nesse período foi Apolônio que abriu espaço para os estudos sintáticos. Devemos aos gregos as noções fundamentais sobre as categorias gramaticais, e o grosso de nossa nomenclatura atual é a mesma grega antiga traduzida do latim.

Todas as gramáticas que surgiram nessa época, até mesmo a românica seguiam a limitação e a tradição grega. Provavelmente, porque com o Império Romano em crescimento, necessitava-se de uma unidade linguística, assim deram mais valor ao aspecto normativo da língua, *i. e*., às regras gramaticais.

Duarte e Lima (2000, p. 23) explicam que o interesse pelas línguas clássicas, na Idade Média, não implica que tenha havido descaso para com as línguas vulgares. Esclarecem que ocorre o contrário, que a partir da Idade Média, no século XIV, já se deliberava uma tendência para se estudar as línguas Românicas consolidadas. É com o Renascimento, todavia, que a orientação dos estudos para as línguas nacionais se firmam. Surgem, portanto, as primeiras gramáticas de origem portuguesa. A gramática de Fernão de Oliveira e João de Barros, respectivamente a *Gramática da Linguagem Portuguesa* e a *Gramática da Língua Portuguesa,* de 1540.

No entanto, os filósofos romanos da Idade Média, tomaram como modelo a gramática tradicional, aquela que aplica o bem falar e o bem escrever (pautada em regras e normas). A nossa língua materna – a Língua Portuguesa - tem como base esse modelo de gramática que segue manuais de orientações, regras rígidas e inflexíveis, além de uma relação autoritária entre a doutrina e seus usuários. Tudo o que foge ao padrão preestabelecido pelas regras da gramática tradicional é visto como incorreto, feio ou ridículo. O modelo de gramática tradicional é fechado, pronto, acabado e inflexível. É construído através de um modelo de repetições.

A gramática, se tomada como área de estudo, pode ser conceituada, grosso modo, como um campo de saber que se ocupa da análise de certas regras no conhecimento e/ou da descrição e uso da língua. A depender da postura dos que atuam nesse campo, a abordagem dessas regras podem assumir uma caráter mais normativo/prescritivo*,* funcional ou descritivo**.** Porém, se tomada como um campo científico de investigação, a abordagem gramatical pode ser particularizada pelos pressupostos estabelecidos dentro de determinadas correntes teóricas tais como: a gramática gerativa, a gramática funcional, a gramática estruturalista entre outras vertentes e denominações. Podemos, ainda, estabelecer diferenciações no que diz respeito ao escopo ou objetivo da abordagem, quando podemos falar em gramática histórica, gramática comparativa, gramática sincrônica, gramática expositiva entre outras possibilidades.

No âmbito escolar, o termo gramática tem sido comumente empregado para dar nome à disciplina (de caráter predominantemente normativo) que se ocupa desde os fatos morfológicos e sintáticos, tradicionalmente considerados o cerne da matéria aos fonológicos, lexicais e semântico-discursivos. Neves (1987, p.15) explica que a gramática alexandrina, na sua relação com a filosofia, foi que primeiro isolou as categorias, afirmando:

> A gramática é uma disciplina que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas que representa um edifício somente possível sobre a base de uma disciplinação teórica do pensamento sobre a linguagem.

Tendo em vista as considerações feitas até aqui, devemos nos perguntar qual deverá ser a concepção de gramática explorada no âmbito escolar nas aulas de Língua Portuguesa. Antes de tudo, é importante ter em mente que a sala de aula não é e nem deve ser um espaço para discussão ou propaganda de modelos teóricos sobre o funcionamento da linguagem, da língua ou da gramática, e, principalmente das valorizações dos saberes canônicos. Uma vez que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo faz a seguinte afirmação a respeito das reais necessidades do aprendiz:

> Vemos surgir a preocupação com o ensino da língua materna organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento. Ou seja, na mesma medida em que deveria se apresentar como matéria a ser analisada, minuciosamente, proporciona ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. E, por isso mesmo, já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes.
>
> A disciplina de Língua Portuguesa pode centrar-se:
>
> 1. No conjunto de regras que nos leva a produzir frases e dali chegarmos aos enunciados concretos;
> 2. Nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e que seguem regras específicas as quais permitem comunicação. (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Diante de tantas mudanças que ocorreram ao longo dos séculos, principalmente nas alterações e variações da língua, no comportamento dos

indivíduos, na evolução das Ciências e nas adequações dos documentos diante de uma nova realidade, é notório que os manuais de gramática atuais se organizem em um contexto absolutamente diferente. Desde o início do século, quando a linguística passou a ser entendida como a ciência da linguagem, colocaram-se a língua e a linguagem como objetos de estudo, e, a partir daí, passou-se a ensinar a natureza da linguagem desvinculada de qualquer paradigma de valor, seja político, social, ou mesmo de beleza estética. O importante é valorizar a linguagem com todas as suas variações. A esse respeito, Neves (2004, p. 34) observa que os padrões não impõem o uso, mas o uso impõe os padrões.

2.2 A Gramática Normativa/Tradicional

A gramática normativa ou tradicional é aquela que comumente todos a definem como "a arte do falar bem, a boa linguagem" ou como diz Franchi , segundo Possenti (2008, p. 16) "[...] a gramática é um conjunto sistemático de normas do bem falar e do bem escrever *estabelecidas* pelos especialistas com base na língua consagrada pelos bons escritores." Ainda para esse autor a gramática tradicional não contém somente "normas": ela também possui um componente descritivo. Para ele, isso só ocorre porque estudiosos da língua analisam a estrutura das expressões de uma dada língua, dividindo-as em unidades simples e associando cada uma dessas unidades a diferentes classes.

Travaglia (2001) argumenta que se a gramática for tratada apenas pela variedade padrão, ou seja, pela norma que é considerada a culta da língua sem se levar em consideração a língua de uso e suas variações, será considerado erro tudo aquilo que for usado e não estiver de acordo com o que é usado na variedade culta da língua. Portanto, tudo o que foge a esse padrão é "errado" (agramatical)[5] e o que atende a esses padrões é gramatical. Ainda, ignorar e depreciar as outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, criaria preconceito de toda a espécie, como: purismo e vernaculidade, classe social, autoridade, lógica e história.

A concepção de gramática normativa/tradicional que considera apenas uma variedade de língua como válida, como sendo a língua verdadeira há muito que

[5] É considerado agramatical tudo aquilo que não atende às regras de funcionamento da língua.

se pensar e o que se discutir sobre ela. Estabelecer um modelo rígido dentro de um país que tem na sua história uma gama de línguas é extremamente difícil criar um único modelo ou padrão de linguagem. Quando pensamos em um espaço escolar com múltiplas variações linguísticas, fica ainda mais marcante e difícil cumprir essa tarefa.

Uma das grandes preocupações quanto ao ensino de Língua Portuguesa é ter definido qual gramática ensinar. Enquanto essa dúvida ainda não é solucionada, nós, professores de língua materna, provavelmente pela tendência do canônico fazemos uso da gramática a tradicional na sala de aula. Fazemos isso, não apenas porque ela ocupou lugar de destaque durante séculos em nosso currículo, mas também porque a sociedade, em geral, valoriza aquilo que é considerado como algo de “prestígio”.

Neves (2004, p. 35) esclarece que a ciência linguística ainda não ensinou a negar a valorização a toda e qualquer modalidade linguística. Ela acrescenta que os gramáticos sabem de tudo isso, e que se existe uma área do conhecimento das descobertas da Linguística que têm caído no vazio é a gramática, seja aquela considerada pela escola ou pelo cidadão. Podemos observar isso porque nem o professor nem o cidadão têm a plena consciência de reconhecerem que há uma variação linguística, que isso é um processo natural de uma dada língua. Há sim um padrão valorizado, o qual não podemos ignorar, mas que o uso desse padrão de prestígio não representa, em si, o uso de uma boa linguagem.

Lyons (1973, p. 36) também se posiciona diante da gramática e dos gramáticos normativos. Faz uma análise bastante interessante em relação aos valores e julgamentos defendidos por essa gramática.

> Os gramáticos tradicionais se preocupavam mais ou menos exclusivamente com a linguagem literária, padrão; e tendiam a desconsiderar ou a condenar como “incorreto” o emprego de formas não consagradas ou coloquiais, tanto no falar como no escrever. Com frequência deixavam de compreender que a linguagem-padrão é, de um ponto de vista histórico, tão-somente o dialeto regional ou social que adquiriu projeção, tornando-se o instrumento da administração da educação e da literatura. Em razão de seu uso mais amplo, por maior número de pessoas e para a mais extensa gama de atividades, a linguagem-padrão pode dispor de um vocabulário mais rico do que qualquer dialeto “subpadrão” coexistente, mas não é intrinsecamente mais correta. A distinção entre “língua” e “dialeto” é comumente assentada em base política.

2.3 A Gramática Descritiva

A gramática descritiva é assim chamada porque, na verdade, faz uma descrição da estrutura, do funcionamento, da forma e da função da língua. Como diz Franchi (2008) a gramática, nessa concepção, é um sistema de noções mediante o qual se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Travaglia (2001) explica que a gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência - razão pela qual deve ser analisada sob uma abordagem sincrônica - as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos os modos e as condições de uso dos mesmos. Essa gramática trabalha com qualquer variedade da língua, principalmente com a forma oral.

A gramática descritiva é o resultado da observação e de registros que o pesquisador, seja ele um linguista ou um professor, faz a partir do que o falante diz ou até mesmo escreve diante de sua realidade (variedade), e a partir dessas observações tenta explicar o funcionamento e a estrutura da língua para explicar o porquê de seu funcionamento.

Todo falante de uma língua natural tem seu conhecimento de funcionamento da língua, ou como afirma Franchi (2008) *gramática* corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. A partir dessa afirmação, podemos concluir que, para saber gramática, não é necessário frequentar a escola e ter aulas de gramática, todos os seres humanos, à medida que crescem e interagem com seres falantes de uma dada língua a aprenderá.

Podemos acrescentar, ainda em relação à constatação anterior, que todo indivíduo, dentro de sua natureza humana, aprende a estrutura da gramática de sua língua materna desde sua mais tenra idade, através de suas experiências de mundo e das observações que faz em relação a outros falantes da língua. Ele pode não dominar e/ou conhecer as regras que regem a língua, mas ele sabe estruturar uma

frase e transmitir seu pensamento, suas emoções e vontades. Isso ocorre porque todo indivíduo humano, através de sua natureza biológica e psicológica, normal e naturalmente desenvolve essa gramática que é chamada de **gramática internalizada** que, na verdade, é o objeto de estudo da gramática descritiva.

Nessa concepção de gramática não há erro linguístico, apenas inadequações de uso da variedade linguística utilizada em uma determinada interação de comunicação, isso pelo fato de não atender às normas sociais de uso da língua, ou seja, a norma culta. O que podemos observar é que a gramática descritiva nos parece mais neutra, mais próxima à realidade das variedades linguísticas usadas pelos falantes nas situações de interação de comunicação. É até mesmo científica que a gramática normativa. Esse tipo de gramática, segundo Travaglia (2001, p. 38) tem suas bases metodológicas nas teorias da linguística estruturalista e da gerativa-transformacional. Tais correntes trabalham com um falante-ouvinte ideal, que produzirão enunciados ideais.

A abordagem gerativa-transformacional, que surgiu com os estudos do linguista americano Noam Chomsky, na década de 50, também se relaciona com a abordagem de cunho descritivista. A teoria gerativista pauta-se pela existência de uma gramática internalizada e de universais linguísticos inerentes ao funcionamento da linguagem. Esse linguista defende a tese de que uma das funções mais importantes da mente é a aquisição do conhecimento, sobretudo o conhecimento linguístico.

Chomsky (*apud* DAMASCENO, 1977, p. 28) identifica em sua obra *A linguagem e a mente* duas operações mentais ou dois fatores responsáveis pela cognição: a percepção e a apreensão (ou aprendizagem). Pela *percepção*, nossos sentidos captam dados do objeto que nos chegam através de estímulos físicos, advindos do mundo exterior. Esses estímulos físicos são interpretados pela mente por um sistema de noções comuns, *inatas*, que residem na própria mente. Na *apreensão*, os processos mentais de interpretação dos estímulos físicos unem-se a outros fatores delimitados e caracterizadores destas percepções, para que seja possível a apreensão do objeto total.

Podemos perceber facilmente, através da perspectiva chomskiana, que ele já demonstra uma antecipação do material e objeto das gramáticas descritiva e internalizada. Chomsky (*apud* DAMASCENO, 1977) mostra que o falante tem um conhecimento linguístico intrínseco e inato em sua natureza humana.

Ainda, refletindo sobre o saber gramatical e a tentativa de explicar de forma satisfatória, não valorizando apenas as regras, Possenti (2010, p. 25) faz uma relação entre os termos “gramática”, “regra gramatical”, “saber gramatical” e afirma que, dentro dessa nova perspectiva de gramática - a gramática descritiva – ganha sentidos completamente diferentes.

Saber gramática, ainda para o autor, não depende, pois, em princípio, da escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja linguagem e de seus princípios e regras. A gramática, então, é responsável pela harmoniosa estruturação dos enunciados da língua.

2.4 A Gramática Internalizada ou Implícita

A gramática internalizada ou implícita ou ainda competência comunicativa internalizada do falante é o próprio mecanismo, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhe permite o uso normal da língua em suas situações de interação de comunicação.

Essa gramática, segundo Travaglia (2001, p. 33) é a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos: unidades, regras e princípios de todos os níveis de funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo). Compreendemo-la como uma gramática implícita porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar na nossa mente, de ocorrer natural e automaticamente quando dela necessitamos para qualquer fim. Podemos, assim, afirmar que é uma gramática inconsciente.

Alguns pesquisadores afirmam que esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático e natural da língua, está diretamente relacionado com o que se chama no ensino ou no trabalho escolar de *gramática de uso.*

Em relação à gramática interna, podemos acrescentar que ela também se organiza através de um princípio de regras que corresponde ao próprio saber linguístico que todo falante tem, sabe e usa diariamente, mas não tem consciência desse saber. O saber linguístico se constrói na atividade com a linguagem e na atividade linguística com que ele se desenvolve.

2.5 A Gramática Funcional

A gramática funcional parte do pressuposto de que a língua constitui, em última instância, um instrumento de interação social e que a descrição das expressões linguísticas numa gramática deve considerar as circunstâncias efetivas de interação verbal e suas propriedades que são codeterminadas pela informação contextual e situacional entre seus interlocutores. Ela vê a língua como uma estrutura maleável, sujeita às pressões de uso.

A partir de tais pressupostos Neves (2007) aponta os três pontos centrais que embasam essa gramática: o uso (em relação ao sistema), o significado (em relação à forma) e o social (em relação ao individual).

Uma das primeiras observações a se realizar em torno da gramática funcional é que ela se aplica às diversas línguas, porque nela se equilibram o geral e o particular. O foco (dessa gramática) é a língua em uso, por isso também chamada de *gramática de uso*. Halliday (1985)[6] define a gramática funcional como uma gramática essencialmente natural no senso de que todas as coisas podem ser explicadas por referências de como a língua é usada.

Ao analisarmos a gramática funcional de Halliday, percebemos que ela não é, de fato, uma gramática formal, ele coloca o termo “funcional” em oposição ao termo “formal”. Para o autor, a noção de “função” é o papel de que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a eles nos mais variados tipos universais de interação de comunicação.

Neves (2007) explica que a gramática funcional rejeita a preocupação com a pura competência para a organização gramatical das frases, a reflexão se dirige para a multifuncionalidade dos itens, ou seja, para uma consideração das estruturas linguísticas exatamente pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos de expressão e de funções a que serve a linguagem, que por natureza é funcional.

A autora ainda expõe que as estruturas linguísticas são configurações de funções, e as diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários de uma língua. Nessa concepção, funcional é a comunicação, e funcional é a própria

[6] Michael Halliday é um dos percussores e um dos grandes pesquisadores da gramática funcional.

organização interna da linguagem. Afinal, é nesse dinamismo que está o componente necessário de qualquer consideração dos componentes linguísticos (sintático-semânticos) vistos no uso real, ou seja, na interação verbal entre os indivíduos.

2.6 A Disciplina Gramática na Sala de Aula

A análise da gramática na sala de aula é um grande nó e tem sido discutida longamente tanto por linguistas quanto por professores que trabalham com o ensino da língua materna. Dentro de nossa pesquisa, essa questão também tem importantes aplicações no ensino e na "Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas", por essa razão destinamos este espaço para discutirmos os pontos em que se entrelaçam esses dois lugares (ensino e TOPE).

Há diversos especialistas que dedicam suas pesquisas à busca de encontrar uma solução para tal problema, visto que, ainda é a gramática normativa que tem prestígio na sala da aula. Nos últimos anos, a gramática normativa tem apresentado uma série de dificuldades para ser ensinada e, principalmente, ter boa receptividade por parte dos alunos, pois eles a consideram estritamente teórica e, nem sempre, capaz de responder aos questionamentos deles baseados em situações ou exemplos dados por eles, visto que partem de enunciados naturais e não são "exemplos prontos". Além de analisar as observações feitas por esses estudiosos, também analisaremos as observações de Culioli.

O papel e o objetivo da escola brasileira, quanto ao ensino da língua materna, é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, propiciar condições para que isso aconteça e ele, de fato, seja aprendido. Porém, a maioria dos alunos não veem fundamento, necessidade e sentido nesse tipo de língua. Criou-se uma repulsa em aprender Língua Portuguesa (referindo-se à gramática), pois a sociedade, em destaque os estudantes de Ensino Fundamental II e Médio, criou a ideia que aprender português é muito difícil. Provavelmente, os alunos apresentam dificuldade em aprender ou querer aprender a norma culta da língua ou a mais próxima do padrão, porque já vêm para a escola com essa ideia, ou melhor, com esse pré-conceito pronto em relação à matéria *gramática*.

Acreditamos que há duas razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa a norma padrão da língua: uma tem a ver com valores sociais

dominantes e a outra pelas estratégias usadas e aplicadas nas escolas. O maior problema em relação ao ensino da forma padrão, acreditamos que realmente seja grave quando se trata de ensiná-lo a quem não o fala usualmente, ou seja, aos alunos de classes populares.

Em decorrência desse fator, muito se fala em preconceito linguístico, mas o preconceito mais grave e profundo está no que se refere às variedades de uma mesma língua. Dificilmente os falantes naturais aceitam de maneira tranquila que os falantes da mesma língua falem-na de maneira diferente, sejam com gírias, sotaques, expressões regionais, pois são diferentes. Está fora da norma padrão da língua por isso é considerado errado, feio, uma ofensa à própria língua.

Como já se sabe, o ensino de gramática na escola vem ocorrendo de forma bastante insatisfatória. A justificativa para isso decorre de motivos simples, mas profundos e importantes para a resolução do problema, seja porque o professor precisa decidir uma série de situações antes de aplicá-la, como por exemplo, qual a proporção de suas aulas que ele destinará ao ensino da língua, que ele deverá dedicar a cada uma das necessidades de assuntos ou das frentes, como: leitura, produção de texto, gramática etc. Além desse fato, também entra a questão sobre o nível de ensino e o tipo de classe, ou ainda, o tipo de escola: pública ou privada.

Uma das mais importantes razões, talvez a principal deste tópico, aborda as orientações didáticas: ensinar qual gramática? Ensinar a gramática a partir de regras (a normativa ou tradicional) ou ensinar a partir do uso da observação, a gramática descritiva ou internalizada. Rezende (2000, p. 22) em observação ao tipo de ensino de gramática que atualmente ainda perdura, faz a seguinte afirmação: “[...] o ensino gramatical tende a ser eternamente prisioneiro de valores prototípicos, isso se deve, em boa parte, à concepção de sentido que o sustenta.” Porém, o que observamos é que, quanto ao ensino de língua materna, há diferentes objetivos atribuídos à escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio (preparar o aluno para a vida ou prepará-lo para o vestibular, dois objetivos que coincidem com um número extremamente divergente entre os alunos, principalmente se aluno de rede particular ou pública).

Se voltarmos a cada uma das definições de gramática apresentadas acima em 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, notamos que cada uma delas corresponde a uma concepção diferente e compatível de língua que o falante apresenta em diversas situações de comunicação, o meio social e cultural no qual está inserido.

Para a gramática normativa, aplicam-se as regras de uma variedade padrão da língua, aquela que apenas uma parcela da sociedade aplica em seu uso diário. Essa gramática é a que funciona como modelo quando temos a língua escrita, exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da norma padrão, ou seja, não aceita ou considera qualquer tipo de variação linguística. Ilustrando essa discrepância, Uchôa (2007 apud WAMSER, 2013, p. 19) utiliza os termos **núcleo duro** (*hard*) e **núcleo flexível** (*soft*) para estabelecer uma oposição entre as regras da gramática normativa e as regras pertinentes ao texto, que extrapolariam o nível apenas normativo da gramática. Núcleo duro refere-se, justamente ao caráter impositivo das regras da gramática, que é dividida entre fonologia, morfologia e sintaxe. Núcleo flexível, opondo-se às regras fixas, refere-se a toda riqueza de fenômenos proporcionada pelo texto. Mesmo conhecendo a importância do trabalho sobre o núcleo flexível, este fica relegado a apenas algumas aulas isoladas, as chamadas aulas de redação, predominando o estudo sob o núcleo duro.

Contrapondo com nosso trabalho que se apoia na variação radical e constitutiva da língua, o estudo pautado apenas nesse tipo de gramática fica insuficiente e incompleto. Porém, observamos que o professor acaba por se deter nessas regras e faz desse modelo o que realmente ele deve ensinar para seu aluno e acredita que ele aprenda e compreenda que a língua escrita é muito diferente da língua oral. A língua oral é espontânea e natural, por isso, os “desvios” não são relevantes, em um texto escrito isso não é permitido, porque ele deve seguir as regras determinadas pela gramática normativa.

Porém, essa concepção de gramática não vem ao encontro da TOPE. A proposta do linguista Culioli (1990), é de procurar o dado linguístico como resultado de uma articulação entre linguagem e línguas. Ou seja, só é possível encontrar ou estabelecer tal relação quando o estudo das línguas permite a variação e o dinamismo. A plasticidade e/ou flexibilidade é o grande centro da nossa proposta teórica e metodológica. A gramática tradicional não autoriza esse dinamismo, é rígida e inflexível. A esse respeito, Rezende (2000, p.16) aponta:

> Na abordagem estática dos fenômenos da língua, a cada organização singular de signos em cadeia, cada um deles, após o encadeamento, permanece inalterado. Todo e parte não se interpenetram. Interessa-nos, então, na abordagem dinâmica, defender a ideia de que qualquer unidade nocional (lexical e gramatical) é um quase-signo, é um dêitico.

Quando pensamos no ensino de língua materna devemos pensar no aprendiz, com suas variedades linguísticas, no sentido sociolinguístico, que podem ser sociais, regionais, espaciais etc, pois todos esses fatores interferem na variação linguística e a enriquecem, não esquecendo que essas variáveis linguísticas são mutáveis até mesmo dentro de uma região.

Essas podem ser variáveis fonológicas, morfológicas ou até mesmo sintáticas, e, no entanto, não comprometem e nem criam conflitos entre os falantes, pois todos conseguem comunicar e expressar aquilo que desejam. A partir de tal diversidade, podemos depreender a gramática descritiva.

Nesse tipo de gramática nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. A princípio nenhuma expressão é encarada como “erro”, o que para os tradicionalistas é errado. Ao contrário, a gramática descritiva considera um fato a ser descrito e explicado e prevê a língua falada ou escrita como sendo um dado variável, compreende a língua não como um elemento uniforme e estático, mas como dinâmica e instável. Essa gramática a vê como algo que está em constante processo de mudança por fatores diversos.

Além desses fatores, percebe-se que seu grande esforço é encontrar as regularidades que consideram essas variações. No entanto, o termo variação, dentro da TOPE, ocupa uma posição de destaque, pois é somente através dela que podemos chegar às invariantes linguísticas, porém não apresenta o mesmo sentido explorado pela ótica da sociolinguística.

Hoje, através das diversas pesquisas linguísticas, especialmente pela sociolinguística, sabe-se que variações ocorrem por fatores externos à própria língua como geográficos, de classe social, faixas etária, de sexo, de instrução etc. Possenti (2010) afirma que os sociolinguistas em geral defendem a hipótese de que as regras são de natureza variável, de forma que é muito difícil para qualquer pessoa falar durante certo tempo sem passar inconscientemente de uma variedade à outra[7].

O linguista Culioli (1990) explana que a procura do dado linguístico e os processos experimentais, nessa concepção de linguística que busca a variação, passa sempre pela relação linguista e enunciadores e pelos testes de aceitabilidade, não aceitabilidade ou de julgamento linguístico de sequências e de combinações de

[7] Mais adiante será apresentada uma abordagem a respeito das variações linguísticas associadas ao estudo da TOPE.

unidades, culminando com a elaboração de um "corpus atestado" ou de um "corpus comprovado empiricamente".

Podemos facilmente entender que a procura do dado linguístico citado por Culioli (1990) aproxima-se muito dos dados dos linguistas que defendem a gramática descritiva. Eles afirmam que a gramática internalizada faz parte, que ela é o objeto de estudo das outras gramáticas, e segundo Perini (1996) sobretudo da gramática descritiva. No entanto, se afirmamos que os fatos linguísticos são variáveis, parece correto afirmar que o falante implicitamente domina e que ele utiliza de maneira regular sua variedade de língua e as variedades próximas a ele.

A respeito dessa afirmação, Perini (2006, p. 77) argumenta:

> Como o dialeto padrão é apenas uma variedade de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos de uma língua. Não é surpresa que, em consequência dos privilégios que sempre recebeu por parte de escritores e gramáticos, e por causa de sua veemente e cara defesa, feita às vezes às custas da crítica de outras formas, essa variedade nos pareça “melhor”, mais versátil e menos rude; entretanto, essa impressão não justifica a crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que outras variedades linguisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento.

Diante das novas discussões e necessidades de mudanças no ensino, ou melhor, na forma como ensinar o aluno nos dias atuais podemos concluir que não há uma forma exata, única, pronta e correta para o ensino da gramática na sala de aula. Não podemos negar que o papel do professor seja imprescindível, uma vez que ele é o grande agenciador do conteúdo a ser ministrado. No entanto, ele deve tomar alguns cuidados antes de iniciar uma aula voltada para a gramática. É necessário repensar suas práticas pedagógicas, não levar em consideração apenas o modelo formal de linguagem, não que ele não deva ensinar isso ao seu aluno, aliás, é papel da escola preparar o aluno para as diversas situações da vida. Dentre essas situações está a de prepará-lo para situações que requeiram um conhecimento aprimorado, ou melhor, formal da língua, seja esse conhecimento aplicado no texto oral ou escrito. A preocupação diante dessa nova necessidade está clara no PCN:

> [...] o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é

> preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. (BRASIL, 1998, p. 48).

Não pretendemos defender uma determinada gramática, pois cada uma delas apresenta sua importância e uma deve vir auxiliar e complementar a outra. Daí sugerimos a adoção de uma posição de ensino de língua (principalmente o voltado para a gramática) que desperte no aprendiz a consciência para a atividade da linguagem, que o leve a operar sobre as diversidades da língua de modo a promover o exercício da criatividade enquanto forma de expressão assim como ela aparece nos processos de representação, referenciação e regulação, que é a linguagem (ou o texto).

O professor sabe que não está na sala de aula para defender uma teoria gramatical e, sim, para ensinar o aluno a compreender os mecanismos linguísticos de sua língua materna. Para isso é necessário criar um diálogo constante entre o eu e o outro.

Rezende (informação verbal)[8] durante uma aula de pós-graduação expôs que a linguagem é um processo de equilibração e a unidade é o que sustenta a variação. Quanto mais eu (unidade) tenho integração com a diversidade (outro) maior é o ganho, pois quanto mais integrar o outro em mim e eu no outro e resgatar a unidade e aproveitar as informações maior será a interpretação. Esse *eu* na maioria das situações de interação de comunicação em uma sala de aula é o professor, e, o *outro*, o aluno. Dando continuidade à reflexão da professora, o *eu* (unidade) está investido no papel do professor e o *outro* (diversidade) está investido no papel do aluno (EU X OUTRO → OUTRO X EU). Saber ouvir, interpretar, analisar e aproveitar a informação sem que ela sofra alterações, maior será o ganho no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Através dessas análises, também é correto afirmar que não há material didático pronto, perfeito para esse roteiro de trabalho, o principal material é o que o aluno traz consigo, ou seja, sua produção linguística. Dessa maneira, nós professores, podemos trabalhar com o inventário linguístico do aluno para a construção de uma gramática relevante, dinâmica e significativa para ele.

Outro ponto importante nessa reflexão a respeito de qual gramática ensinar na escola é fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a

[8] Menção feita pela professora Letícia M. Rezende na aula do dia 16/03/2010 na FCL-UNESP de Araraquara.

transmissão de conteúdos prontos e cheios de regras, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos. Dessa forma, parte-se do conhecimento do aluno para construir o conhecimento formal e de acordo com Rezende (informação verbal)[9] levar o aluno a pensar no pensar. Nosso projeto de pesquisa se pauta em uma gramática enunciativa que tem por objetivo conduzir o aprendiz a entender o processo de construção significativa do enunciado dentro do processo enunciativo.

2.7 Articulação Léxico-Gramatical: Uma Proposta Dinâmica no Ensino da Língua Materna

Uma das polarizações que podemos perceber quanto à organização que gera a desarticulação do ensino da língua materna, como já argumentamos anteriormente, mas que agora será discutida de forma ampla e específica é a problematização do léxico e da gramática. Borba (2009, p. 39) explicita o que formalmente denominam léxico:

> O léxico é o conjunto de formas que representam a realidade seja interna, do sistema linguístico (palavras gramaticais) seja externa, do mundo ou dos objetos(palavras lexicais). O dicionário é o acervo lexical da língua. A gramática é o conjunto de regras de estruturação e de funcionamento da língua.

Esse autor ainda explica que dicionário e gramática têm pontos em comum, mas que não se superpõem: o dicionário é o lugar do particular, do tópico e a gramática é o lugar do genérico, das regras que o dicionário enumera palavras e que a gramática apresenta, de forma sistemática, um conjunto de regras combinatórias e de interpretação dos constituintes em seus diversos níveis.

Segundo a explicação do autor (BORBA, 2009), léxico e gramática apresentam pontos em comum, ou seja, até mesmo um especialista em léxico descarta a possibilidade de esses dois elementos serem isolados um do outro e que a construção e a interpretação da significação é realizada entre seus enunciadores dentro de seus níveis linguísticos.

Procurando relacionar a proposta de nossa pesquisa com o material didático oferecido às escolas nos propusemos a observar alguns livros didáticos

[9] Menção feita pela professora Letícia M. Rezende na aula do dia 19/08/2013 na FCL-UNESP de Araraquara.

e analisar como estão organizados e a forma como estão estruturados seus conteúdos e a preocupação que demonstram com o ensino da língua, principalmente na articulação entre léxico e gramática.

Os livros mais atualizados, aqueles que propuseram adequar-se às novas propostas pedagógicas tanto do Governo Federal – o PCN – quanto da proposta pedagógica elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, trazem sua organização de acordo com os novos projetos pedagógicos como discutimos na seção 1.2. Não devemos esquecer que o foco dessas propostas é a valorização da linguagem que o aluno traz consigo para que ele não se sinta um estrangeiro dentro de seu próprio país, trabalhar os diversos tipos e gêneros textuais de forma significativa para o aprendiz e sempre de forma aspiral. De acordo com essas propostas, a unidade de ensino deve ser o texto, não mais a palavra ou a frase isolada de seu todo e de seu contexto, prática esta que levaria a ausência da construção de seu sentido. De acordo com o PCN:

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. (BRASIL, 1998, p. 23).

Por tais motivos, os livros didáticos, na tentativa de atenderem às propostas pedagógicas, priorizam o texto. Deixam para segundo plano a gramática que nem sempre vem contextualizada, e, raramente dedicam atenção às atividades ortográficas e de acentuação. Como exemplo, citamos a segmentação das unidades do livro didático utilizado na escola (no Ensino Fundamental II) que usamos para desenvolvermos a prática de ensino de parte da pesquisa. Cada unidade do livro é dedicada a um gênero textual e a um determinado tema.

O livro apresenta a seguinte estrutura organizacional: Leitura do texto, vocabulário, estudo do texto, a linguagem do texto, sugestão de leituras extras e alguma curiosidade a respeito do tema abordado no capítulo, reflexão linguística (identificando o assunto a ser tratado), conceituando, praticando a reflexão linguística, língua viva e produzindo textos a partir de uma coletânea (BELTRÃO; GORDILHO, 2009). Nesses livros, cada unidade apresenta dois textos de mesmo gênero de modo que a segmentação estrutural se repete por todas as oito unidades.

Observando a divisão do livro, percebemos que sua proposta procura ser bastante articulada com os textos, como sugerem as propostas pedagógicas já citadas anteriormente. Porém, não deixa de trabalhar o tópico gramatical, no entanto, de forma não tão esquemática e isolada, ou seja, separadamente do texto. Quanto ao trabalho ortográfico, notamos que, no livro em análise, há uma parte denominada “Apoio”, no final de cada capítulo, com algumas atividades de ortografia e acentuação gráfica que são colocadas de forma separada, totalmente isolada de todo o conteúdo trabalhado nas unidades internas do livro.

O estudo do léxico corresponde ao estudo das palavras dentro de um determinado texto, seja oral ou escrito. Há alguns anos, era chamado de “glossário” ou “estudo do vocabulário” e, normalmente, localizava-se nas páginas finais da obra e era organizado em ordem alfabética tal qual o dicionário. Atualmente, os termos ou expressões, que o autor do livro acredita que sejam desconhecidos pelo aluno, são agrupados ao lado ou no final do texto através de um pequeno quadro contendo os termos e suas respectivas “significações”. Outras palavras com significados explícitos são trabalhadas na própria interpretação do texto.

Os livros de outrora trabalhavam de maneira tradicional. Propunham algumas atividades somente com os vocábulos retirados do texto e os exercícios não extrapolavam o significado ali expresso. O livro analisado oferece exercícios, nos quais, além de as palavras serem usadas com o sentido expresso pelo texto também propicia aos alunos outras atividades que os levem a pensar nesse vocábulo dentro de outras possibilidades de uso com outro sentido.

A questão de se trabalhar o léxico aproximando-o da gramática, tem em vista a articulação linguagem e língua em uma perspectiva mais dinâmica e flexível, o que implica romper com a tradição dos estudos linguísticos que trabalham com valores estáticos, ora somente a gramática ora somente o léxico. Na perspectiva estática, trabalha-se com categorias prontas, já construídas (o signo, verbos, substantivos etc.); propõe-se que a linguagem seja determinada; separa-se léxico de gramática; apenas o objeto (a língua) é levado em conta.

De acordo com Rezende (2000, p.15) alguns estudos estáticos dos fenômenos de língua acabaram criando duas classes de entidades gramaticais. Tem-se assim, “uma parte da gramática que fica com o léxico e a sua morfologia (a unidade construída), e a outra parte que constitui a sintaxe (a estrutura construtora)”. A autora, a respeito de tal afirmação, declara que:

> [...] as unidades pertencentes ao léxico ou à morfologia lexical, unidades, pois, mais cheias e, portanto, signos e entidades não-tão-cheias, quase-signos, quase-unidades. Estas últimas seriam responsáveis, então, pela sintaxe, quer dizer, pela organização das primeiras entidades, as mais determinadas (REZENDE, 2000, p. 15).

Todas essas questões até agora discutidas a respeito do léxico e da gramática apresentam uma dificuldade muito grande para todos que estão envolvidos com ensino de Língua Portuguesa. Falar sobre os problemas não resolve, precisamos de caminhos que nos levem à prática pedagógica que estejam em consonância com a TOPE. Segundo Rezende (2000) o estudo isolado das categorias gramaticais não ocorre numa proposta dinâmica de gramática, pois se entende que o ensino de categorias fixas, estáticas, tira do aluno a oportunidade de se apropriar da língua e de seus recursos.

> Na abordagem estática dos fenômenos da língua, a cada organização singular de signos em cadeia, cada um deles, após o encadeamento, permanece inalterado. Todo e parte não se interpenetram. Interessa-nos, então, na abordagem dinâmica, defender a ideia de que qualquer unidade nocional (lexical e gramatical) é um quase-signo, é um dêitico. (REZENDE, 2000, p.16).

Entre alguns trabalhos que demonstram preocupação em trabalhar com esse quadro mais dinâmico destacamos o texto *Criatividade e Gramática* (FRANCHI, 2008) destinado a professores de rede pública, o qual propõe abordar a gramática em relação com a produção e interpretação do texto a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Podemos facilmente perceber que a proposta do autor estava à frente, pois somente muitos anos depois é que os documentos (PCN – BRASIL, 1998 e Proposta da Secretaria do Estado de São Paulo - SÃO PAULO, 2008), após muita discussão e uma longa reflexão, perceberam a necessidade de mudança e de seu conteúdo, na forma como abordá-lo e concepção do ensino pensando na articulação entre língua e linguagem dentro de um processo enunciativo.

Abordar alguns processos linguísticos responsáveis por gerar a significação, antes de tudo é necessário que se faça uma compreensão entre estes

dois termos. Marília Blundi Onofre[10] nos conduz a entender a linguagem como o processo de construção da significação gerado pelos interlocutores envolvidos em uma dada situação de comunicação e língua como o sistema de representação linguística responsável por transmitir a linguagem. Podemos perceber que língua e linguagem se articulam como o resultado de um processo entre os enunciadores (eu e tu) em interação.

A partir dessa análise, compreendemos que a construção do significado ou significação do léxico usado pelos enunciadores em um processo de interação traduz a forma de apreender o mundo, emitir suas experiências, sua maturidade e relações sociais. Somente a partir do momento em que os enunciadores passam a operar com a constituição de sentidos com o linguístico, o psicológico e o sociológico podemos afirmar que o léxico se constitui na relação com a gramática e não como uma unidade isolada. Para entendermos melhor, observaremos uma exemplificação usada por Onofre[11] em uma aula ministrada no curso Teia do Saber

Uma criança, pergunta a sua professora:

"Tia, bombeiro fala?"

Depois da visita de um bombeiro em sua escola, ela refaz o seu enunciado dizendo:

"Tia, o bombeiro é um homem."

Podemos observar que nesse processo, ao substituir "bombeiro fala" por "bombeiro é um homem", a criança demonstra que está no processo de apreensão desses valores (a atividade epilinguística), e a aquisição desse último leva-a a reconstruir o valor que tinha de bombeiro no primeiro. Então percebemos que a criança passou a incluir o "bombeiro" na categoria "homem" e homem fala e assim por diante. Usando o processo de cognição, a criança passa a elaborar uma sequência reflexiva implícita que a faz entender o que é "bombeiro" a partir de uma relação de experiência com o mundo real.

Visando à construção de uma gramática na qual o aprendiz possa ser um sujeito participante e ativo nessa construção, defendemos a ideia da inclusão do sujeito no aprendizado e insistimos na articulação entre léxico e gramática numa

[10] Essa citação está em material preparado exclusivamente para o curso "Teia do Saber" que era destinado a professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual. O título do texto é "Reflexões sobre as operações de linguagem/língua responsáveis por gerar a especificação."

[11] Essa citação está em material preparado exclusivamente para o curso "Teia do Saber" que era destinado a professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual. O título do texto é "Reflexões sobre as operações de linguagem/língua responsáveis por gerar a especificação."

proposta dinâmica. Isso só é possível com uma língua dinâmica que trabalhe com as noções[12] antes da metalinguagem. Essas noções existem inconscientemente no indivíduo, e pelo caráter indeterminado, podem apresentar-se como “lexical” e/ou “gramatical” nos enunciados.

De acordo com o projeto de Culioli (1990), é necessária a articulação da linguagem com as línguas naturais e que nada está estabilizado e é tão rígido que não possa ser alterado. As estabilizações, segundo ele, ocorrem no momento do processo enunciativo, por isso são momentâneas. Estabilizam-se apenas naquele ato enunciativo específico, porque, nesse instante, o sujeito coenunciador realiza o trabalho de desambiguização do enunciado, ou seja, procura estabilizar dentre os diversos valores semânticos do termo o que mais se aproxima dentro daquele enunciado. Dessa forma, entendemos que as famílias parafrásticas são desambiguizadas somente através da determinação e indeterminação da linguagem no e pelo enunciado.

O conceito de noção é fundamental dentro da análise teórica e metodológica elaborada pelo linguista Culioli. Rezende (2009, p. 309) explica que a noção permite afirmar que todas as construções gramaticais passam por caminhos diferentes. “A noção é pré-categorial e, portanto, anterior às categorias do nome, do verbo, do léxico e da gramática; ela é altamente indeterminada e constitutivamente ambígua, e possui um potencial quantitativo e qualitativo.”

Sendo a noção um elemento fundamental, o trabalho com as Operações Predicativas e Enunciativas prevê que o pesquisador explore atividades com as noções, pois, como já vimos, são vistas sob uma ou mais formas, mas sempre como unidades léxico-gramaticais que assumem diferentes significados a cada processo de enunciação em que aparecem. Dessa forma, entendemos que o trabalho com a língua está em constante processo, ora construindo ora se reconstruindo ininterrupta e inconscientemente.

Trabalhando a partir dessa conceituação de noção, temos certeza de que essa não é uma tarefa fácil, mas é possível de ser realizada desde que a compreendamos e passamos a usá-la como atividades que contemplem o lugar

[12] O conceito de noção será abordado com ênfase em 5.2.

anterior às estabilizações, ou seja, as atividades que apontam para a atividade epilinguística[13].

Rezende (2009) diz que o léxico e gramática, quando são articulados, como unidades e arranjos, constituindo-se em enunciados, apontam para uma grosseira direção de sentido e são constitutivamente indeterminados e ambíguos. Por isso, a atividade epilinguística é um trabalho constante de construção de enunciados em famílias parafrásticas e de desambiguização.

Assim, verificamos que diante das variações das línguas o que cabe ao domínio léxico-gramatical não se apresenta de formas distintas, estão sempre imbricados um no outro e o conhecimento que os alunos trazem consigo (de si mesmo e do outro (alteridade)) é o ponto de partida para a construção de um ensino efetivo, seja na interpretação de texto, na análise gramatical na leitura ou em qualquer outra atividade linguística. Como afirma Rezende (2009, p. 322) "[...] não importa qual construção gramatical utilizar, sempre chegaremos, por caminhos diferentes, a conclusões semelhantes".

2.8 Gramática e Criatividade

Como já dissemos uma das preocupações dos estudiosos, dos responsáveis pela elaboração dos currículos e de materiais didáticos e dos professores de língua, principalmente os de língua materna, é que ensinar Língua Portuguesa não se resume apenas em ensinar gramática. Também já vimos que os guias de gramática fornecem informações de maneira mecânica, com um amontoado de regras e que, vista de uma forma mais crítica, dá-nos a impressão que os guias gramaticais trabalham de forma homogênea algo que é tão heterogêneo: a língua.

A língua é algo extremamente rico, diversificado e variável. É dentro dessa variação que percorre toda a teoria da TOPE que procura analisar as diversidades das línguas dentro de seu processo de funcionamento, ou seja, dentro do processo enunciativo.

Percebemos que quando trabalhamos com sistemas fechados, no caso nos referimos principalmente à gramática tradicional, com suas estruturas ou

[13] A atividade epilinguística será abordada nesta mesma seção, no tópico 2.9.

unidades estáticas, determinadas e engessadas, como se costuma dizer em uma língua mais informal, vimos que isso conduz a uma desarticulação entre o léxico e a gramática e, consequentemente, com os arranjos léxico-gramaticais.

Dessa maneira percebemos que, quando os textos são pautados somente nessa gramática, eles não parecem naturais, espontâneos. Dá-nos a impressão de que os sujeitos não são livres em suas escolhas linguísticas, mas apenas um ser manipulado que segue as regras gramaticais pré-estabelecidas pelos compêndios.

Desejamos salientar que não estamos desvalorizando a(s) gramática(s), pois reconhecemos sua importância na evolução do conhecimento linguístico do indivíduo além de ser nosso parâmetro. Porém, os exemplos que ela nos oferece são aplicados em “orações prontas” e em sua grande maioria, esses exemplos não conseguem responder aos casos que ocorrem em situações enunciativas naturais, espontâneas. Estamos apenas questionando o porquê do não uso das diversidades da língua nas escolas, sendo esse um espaço específico para esse tipo de atividade: estudar a gramática relacionando-a com a diversidade da língua.

Sobre esse assunto Rezende (2006, p. 14) afirma que:

> Quando falamos em pontos referenciais teóricos (o todo) que poderiam apontar para a existência de tais processos generalizáveis e comuns, responsáveis pela organização tanto das experiências diversificadas quanto dos diversos recursos expressivos, tais referenciais, que vão desde as gramáticas tradicionais até os modelos linguísticos atuais ignoram os caminhos imprevisíveis da matéria, do empírico, do sujeito, do particular, do variável, ou, então, conscientemente limpam seus caminhos dos acidentes e imprevistos das situações singulares.

Parafraseando as palavras de Rezende (1988) apresentamos interesse em focalizar o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa a um nível de processo que coloque o aprendiz como um indivíduo com sua subjetividade no centro de nosso trabalho. Compreendemos que não é possível conciliar uma teoria neutra, objetiva que seja comum a todos os problemas presentes no ensino da Língua Materna. Nossa intenção é tentar conciliar atividades que deem conta do teórico aproximando daquilo que é particular do indivíduo: a língua com suas variantes e, assim, desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas a um ensino que caminhe para a criatividade.

O conceito que temos de gramática e criatividade é dicotômico. Compreender criatividade apenas no senso comum da palavra e relacioná-la como algo presente apenas nas artes, na música, na poesia entre outras possibilidades e ausentá-la da linguagem nos cega quanto à possibilidade de enxergá-la nas normas gramaticais, pois estas são vistas como regras preestabelecidas, prontas e imutáveis.

Por outro lado, a teoria culioliana permite uma visão diferente das abordagens feitas até aqui sobre gramática e criatividade. Ela nos aponta para uma direção que compreende como criativa toda atividade linguística desenvolvida pelo indivíduo dotado de suas capacidades intelectuais adquiridas e aprimoradas à medida que se desenvolve enquanto indivíduo, *i.e*., enquanto um ser psicológico e social.

No texto “Criatividade e Gramática”, de Carlos Franchi (2008) se disserta sobre os conceitos que intitulam seu trabalho. Primeiramente ele levanta razões pelas quais a gramática não é “interessante” para o aluno conduzindo-o a sua rejeição e o porquê de ela ainda permanecer com as mesmas características de outrora. Na sequência, aponta que ter um comportamento criativo não é apresentar ou ter um comportamento divergente, mas que também se encontra criatividade no comportamento convergente. Conforme Franchi (2008, p. 39):

> Muitas vezes se tem vinculado criatividade à originalidade, à ruptura de padrões, ao estabelecimento de novos e surpreendentes sistemas de referência. De um certo modo, supõe-se que criatividade repousa sobretudo sobre as manifestações não sujeitas a regras ou ao estabelecimento de regras pessoais de manifestação. O comportamento divergente não deixa de ser um comportamento criativo, mas redução de um ao outro, sem mais, não se limita a noção de criatividade, como dificulta a ação pedagógica que se pretende criativa. Não somente se pode falar em criatividade em inúmeras atividades sujeitas a certo tipo de regras e de princípios gerais como ainda em relação a manifestações compartilhadas e sociais.

O autor também explica que criatividade não é algo de domínio das artes ou que se faz presente na língua pelas figuras de linguagem. Para ele, a criatividade está presente no falar, no expressar-se, no ato de representar e de imaginar, está diante de cada situação que o indivíduo interpreta e aplica significações situacionais. Franchi (2008, p. 44) explica que os atos de criatividade se concebem como “pontos

de vista", dependentes funcionalmente de um contexto que é menos um dado e muito mais em um construído.

Ao apropriar-se da linguagem o falante faz uso de inúmeros recursos expressivos dos quais dispõe: diversifica as construções textuais, recria as classes de palavras, reestrutura os arranjos sintáticos, realiza escolhas de vocábulos, atribui-lhe novos sentidos e, desse modo ele elabora um complexo trabalho criativo. Torna-se um agente de sua própria construção linguística em uma constante adaptação para exercer sua criatividade. Nas palavras do autor, há atividade criativa:

> [...] mesmo quando a linguagem se assujeita as suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência. (FRANCHI, 2008, p. 51).

Do ponto de vista do autor, os estudos gramaticais não apresentam um resultado positivo porque são seguidos da mesma maneira há muitos anos (uma repetição de fórmulas) além de apresentarem diversas lacunas. Para ele o principal problema está na falta de reflexão sobre o que se está fazendo quando se está fazendo a gramática da maneira como se ensina.

Para esclarecer tal preocupação, o autor expõe algumas situações, mas nos detemos a uma clássica reflexão sobre substantivo. Partindo do conceito que encontramos nos materiais didáticos e que também é parcialmente[14] usado por ele *"*Substantivo é a palavra que designa as coisas de modo geral (animais, pessoas, lugares, sentimentos) podendo ser reais ou não". No entanto, percebemos a insuficiência do conceito quando, ao aplicarmos uma atividade que tem como orientação a seguinte solicitação: *"Destaque os substantivos do seguinte fragmento de texto".*

Essa simples atividade pode gerar grandes conflitos, pois temos, além dos elementos presentes no conceito dado, os substantivos oriundos de verbos (corrida), de qualidade (beleza), de estados (tranquilidade) etc. Esse tipo de análise morfológica, além de ser, ou melhor, mostrar uma preocupação puramente classificatória, não permite ao aluno a oportunidade de reconhecer as variedades

[14] A definição usada pelo autor é: "Substantivo é a palavra que designa os seres – pessoas, coisa, animais, lugares." (FRANCHI, 2008, p. 57).

presentes nos fenômenos da linguagem. Também, não deixam o aluno perceber que, conforme a construção do enunciado, a classe de palavras pode ser alterada, deixa de pertencer a uma determinada classe de palavras para ocupar outra, ou ainda, deixa de observar os elementos que estão à esquerda ou à direita do termo em análise. Isso ocorre devido à preocupação em não desviar o olhar analítico e classificatório em favor desta ou daquela classe morfológica.

Quanto à análise sintática o autor também demonstra que as definições presentes nos materiais didáticos não são suficientes para demonstrar um fato linguístico de outra natureza, pois, assim como na morfologia prende-se a conceitos fechados, ignorando outras possibilidades de operações presentes no enunciado. Novamente nega ao aluno a possibilidade de ter contato e analisar outras possibilidades linguísticas.

O autor é bastante crítico quanto à negação da importância de conceituar os elementos presentes nos domínios da gramática do português, segundo ele, o importante é o aluno aprender, independentemente de qual foi a melhor definição aplicada, o importante é levar os alunos a operar sobre a linguagem.

> *Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo, de sujeito ou do que quer que seja*. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. *Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções*. (FRANCHI, 2008, p. 63-64, *grifo do autor*).

Para desenvolver um trabalho de criatividade na gramática, na linguagem, na produção de textos e em interpretações textuais que conduzam os alunos a terem um comportamento criativo estamos falando da atividade epilinguística (assunto que será discutido com mais ênfase no próximo item), é explicada por Franchi (2008, p. 97) da seguinte maneira:

> Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

Diante do que foi exposto, percebemos que o trabalho com a gramática deve ser um exercício constante de construção e reconstrução das atividades e/ou textos, de estímulo e provocações proporcionando ao aluno condições para que ele opere sobre a linguagem. Daí será possível construir um elo entre as atividades linguísticas e metalinguísticas.

Concluímos que a necessidade de desenvolver uma prática de ensino criativa, que incite o aluno na transformação e produção de textos, mostrando-lhe maturidade e aprimoramento linguístico durante o processo é de fundamental importância para um trabalho frutuoso diante de uma gramática tão sistematizada.

2.9 Atividade Epilinguística

Antes de iniciarmos nossa abordagem sobre a atividade epilinguística, faremos uma breve reflexão sobre alguns dos principais aspectos discutidos na teoria culioliana. Na seção 5 (Fundamentação Teórica) retomaremos alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos fundamentais nos quais nossa pesquisa está inserida.

Primeiramente, retomaremos que, para Culioli (1990), o objeto da Linguística é a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais e propõe clivar as invariantes (o todo, os universais) através das variações (a parte). Sob essa concepção, compreendemos que a linguagem é a capacidade humana de representar, referenciar e regular a si mesmo e ao outro dentro dos enunciados produzidos.

A atividade de representação consiste na capacidade de o indivíduo criar as noções, a referenciação é a capacidade que o sujeito tem em aplicar seus conhecimentos e suas experiências para compreender o outro e, por fim a regulação que realiza os ajustamentos de compreensão (codificação e decodificação) dos enunciadores envolvidos no processo enunciativo. Podemos então assegurar que toda produção enunciativa, está pautada em uma prática de linguagem que se manifesta na e pela língua.

Na teoria defendida pela TOPE, o enunciado constitui-se pela presença do sujeito, é o dizer do sujeito, é a ideia materializada que é sempre única porque é a manifestação da atitude do sujeito e da situação enunciativa que prevalece. O ato de enunciar (falar) é sempre novo, nunca será o mesmo, pois por mais parecido ou

semelhante que seja, jamais será igual ao outro, pois as circunstâncias enunciativas não são as mesmas. É no instante enunciativo que ocorrem as modulações entre os sujeitos para a estabilização dos enunciados, uma vez que é no processo enunciativo que os sujeitos alternam a posição entre emissor e receptor a todo instante.

Podemos, agora depois dessa breve reflexão sobre a teoria culioliana, abordar o assunto desse tópico: a atividade epilinguística.

A origem do conceito epilinguismo foi atribuída ao linguísta francês Antonie Culioli (1990, 1999a, 1999b) que em seus livros (coletânea em três tomos) defende sua teoria que é conhecida por "Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas", que, segundo ele, o define como uma atividade metalinguística inconsciente e não formulável. Ou seja, tem por objetivo explicar uma racionalidade que não passa pela verbalização, por isso, à priori, ser denominada, conforme Romero (2011, p.154) por racionalidade "silenciosa". Essa atividade é interna e mental, *i.e.,* é a própria atividade de linguagem.

Romero (2011, p. 154) afirma que a atividade epilinguística é "[...] uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação".

Não devemos nos esquecer de que, como já afirmamos anteriormente, a linguagem é apreendida por meio das atividades de regulação, representação e equilibração e de que o estudo com a língua deve ocorrer em articulação com a linguagem. Segundo Rezende (2008a) essas atividades são um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores que sustentam dois mecanismos essenciais na busca pela significação das palavras: a paráfrase e a desambiguização. A autora acrescenta outro ponto importante na atividade epilinguística que são as variações radicais de experiência e de expressão, mesmo que essas ocorram de forma sutil.

O sujeito ao executar tais trabalhos realizam os processos de centralização e descentralização. No primeiro, o indivíduo parte de si mesmo, transparece sua identidade e seu autoconhecimento, é um sujeito psicológico, enquanto o segundo parte da alteridade. Assim, passa de uma atividade interna para uma atividade externa, deixa de ser particular e individual para se tornar pública, seu pensamento não será mais propriedade sua, assim que o exterioriza passa a ser de conhecimento ou a pertencer a outro indivíduo que necessita realizar suas

montagens e desmontagens dos enunciados, realizando um trabalho constante de construção de enunciados com as famílias parafrásticas e de desambiguização.

A atividade epilinguística questiona todas as possibilidades de polarizações, domínios e possibilidades de variações, pois ela é a própria atividade de linguagem. É através dela que podemos comparar as expressões, investir em reformulações a fim de descobrir novos significados e brincar com as atividades de linguagem. Sobre isso Rezende (2011, p.710) acrescenta:

> A atividade epilinguística permite operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva.

Através das palavras da autora, verificamos que a atividade epilinguística é um trabalho que possibilita a construção reflexiva do sujeito sobre um enunciado, proporcionando-lhe condições de realizar conexões entre o seu conhecimento linguístico e metalinguístico com de outrem. Tal atividade também possibilita ao sujeito amadurecer sua atividade linguística através de reflexões e transformações nas operações e modulações com a linguagem conduzindo-o a perceber as alterações mais sutis na produção dos enunciados e investir seu conhecimento linguístico.

3 A ESTRUTURA GRAMATICAL: CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS DOS VOCÁBULOS

Nesta seção apresentaremos uma breve análise a respeito da classificação das palavras: como elas são classificadas e quais são os critérios utilizados pela gramática para classificá-las. Primeiramente analisaremos os critérios morfológicos, logo na sequência os sintáticos e finalmente os lexicais. Para ampliar e enriquecer nosso trabalho, faremos um estudo comparativo observando quais os critérios que Câmara Junior usava para classificar os vocábulos, inclusive os semânticos.

3.1 A Morfologia

Compreendemos que a Morfologia é a parte da linguística que estuda a descrição formal de uma língua e que ela constitui, assim como a semântica e a sintaxe, ela é um dos níveis da descrição linguística. A morfologia volta-se para a identificação e classificação das unidades formais de uma língua tendo como objetivo de descrição desde a unidade mínima que é o morfema até a unidade maior, a palavra.

O termo morfologia tem sua origem na composição por justaposição dos radicais de origem grega *morphê*, (forma) e *logos* (estudo), tendo como significado “estudo da forma”. Segundo Ribeiro (2013, p. 63-64), em sentido amplo, a forma corresponde ao plano da expressão, o qual apresenta dois níveis de realização: os dos sons que embora, sejam desprovidos de significação, passam a construir as unidades significativas da língua, o morfema e o da palavra. Ao campo da morfologia, pertencem os estudos sobre a estrutura interna dos vocábulos e sobre a classificação das palavras. Portanto, mesmo reconhecendo que forma e sentido se completam, não podemos desconsiderar o aspecto mórfico dos termos a serem analisados.

Percebemos que há uma tradição bastante comum na morfologia que é classificar os vocábulos com o sentido que assumem. Observando-a sob essa concepção, verificamos que seu caráter “classificatório” está estritamente ligado à semântica. Por exemplo, quando dizemos que o substantivo é a palavra que dá nome aos seres, ou que os verbos são as palavras que indicam ação, estado ou

designam fenômenos da natureza, estamos analisando essas palavras sob seu aspecto semântico.

O ponto de partida da morfologia, realizado sob essa ótica, seria a consulta do significado da palavra. Então poderíamos perguntar: se não se conhece o significado da palavra, como saberíamos se o vocábulo nomeia seres, atribui qualidades, designa ação. Como o classificaríamos?

Por outro lado, do ponto de vista mórfico, Guimarães e Guimarães (1997) afirmam que entendemos o vocábulo como uma estrutura constituída por dois elementos denominados **morfemas** (unidade mínima gramatical). A definição, sobre morfemas, dada por Hockett (1958 *apud* ELSON; PICKET, 1973, p. 17) é a que mais se aproxima das definições que encontramos nos livros tanto didáticos quanto acadêmicos “Os morfemas são os elementos mínimos individualmente significantes nas elocuções de uma língua.”

No entanto, sabemos que os morfemas se organizam em dois tipos: **morfema lexical**, normalmente conhecido como **radical**, é parte do vocábulo que guarda seu significado, também é chamado de raiz do vocábulo, e os **morfemas gramaticais,** mais comumente conhecidos como desinências, cuja função é, basicamente, identificar as flexões das palavras: gênero, número, pessoa, tempo e modo.

É importante reforçarmos a ideia de que essa análise que separa o critério semântico do mórfico é meramente didática, já que ambos estão intimamente ligados como afirmamos pouco mais acima. A palavra constitui, na sua essência, uma unidade de sentido e de forma.

Se o sentido do vocábulo cabe ao radical, as desinências determinam as variantes gramaticais que podem ser: nominais (gênero e número) ou verbais (tempo/modo, número/pessoa). Podemos ainda acrescentar outros elementos mórficos que se juntam aos radicais para lhes alterar o sentido ou formar novos vocábulos, os afixos.

Monteiro (1991) assevera que a morfologia constitui uma parte da gramática, ao lado da sintaxe, da fonologia e da semântica. Ainda para esse estudioso, é difícil separar a morfologia da sintaxe, pois as funções sintáticas estão íntimas e intrinsecamente relacionadas à morfologia.

Em relação às classes de palavras não teceremos nenhum comentário, porque a linha teórica de nossa pesquisa visa sobrepor a linguística dinâmica e

operatória à estática e classificatória. Também não costumamos empregar o termo "classes de palavras" e sim "grupo encaixante". Outro ponto importante a respeito das listas de classificação é que defendemos a hipótese de que a melhor maneira de compreendê-las é a partir de uma perspectiva dinâmica de estudo que se preocupe em descrever e compreender as operações linguísticas realizadas pelos elementos que as compõem, por isso partimos do conceito da existência de noções[15], as quais por meio de relações e operações podem dar origem tanto ao léxico quanto à gramática.

Salviato-Silva (2007, p. 120) diz que a "[...] a língua se manifesta baseada em definições generalizadas e acabadas acerca de um determinado elemento de seu conjunto, mas nas possíveis operações que este elemento pode dentro de um contexto maior ou menor".

Reafirmamos que a TOPE não analisa as palavras de forma fixa e classificatória, mas de forma variável e instável, por isso não a encaixa dentro desta ou daquela classificação, ou seja, não recebem etiquetas. As palavras, antes de chegarem a uma determinada noção, passam pelo esquema de lexis e somente a partir de então poderão ser "encaixadas" dentro de um determinado grupo.

3.2 A Sintaxe

Já conhecidas as estruturas mórficas do vocábulo e as diferentes categorias gramaticais às quais eles pertencem, cabe agora uma análise da forma como essas palavras se combinam para formar enunciados e das funções que eles exercem.

Qualquer falante nativo de uma língua, à medida que constrói seu conhecimento linguístico, desenvolve inconscientemente as articulações sintáticas do texto que produz. Poderíamos afirmar que uma criança, ou até mesmo uma pessoa que nunca tenha frequentado a escola tem um conhecimento nato, psicológico na abordagem e domínio gramatical, uma vez que todos nós temos um conhecimento gramatical internalizado adquirido através do contato com o mundo, como vimos em 2.3.

[15] Para Culioli (1990, 1999a, 1999b) a noção é fundamental, ela é pré-categorial e insaturada. Este assunto será discutido em um tópico na seção de fundamentação teórica.

Tomemos como ponto de partida a definição de sintaxe que normalmente encontramos nos livros didáticos que a conceitua como sendo o processo gramatical que relaciona entre si as palavras de uma frase, oração ou período. Ou seja, estuda a organização dos vocábulos dentro de uma sentença oral ou escrita. A seleção e a combinação de palavras são adaptadas pelo sentido que se pretende dar ao enunciado. Nessas situações de interação de comunicação entre os enunciadores, as possibilidades de uso da língua são amplas, pois todas as palavras e as suas diversas possibilidades de combinação para uso estão à disposição dos falantes.

Napoleão Mendes de Almeida (1999) afirma que, em geral, uma palavra exerce, na oração, duas funções: uma *taxeonômica* e outra *sintática*. A função *taxeonômica* é a função que a palavra exerce quanto à classe gramatical (substantivo, artigo, adjetivo etc); a segunda função vem ser a que a palavra exerce em relação a outros termos da oração (sujeito, predicado, complemento etc).

Tendo como pressuposto a afirmação desse autor, podemos compreender que a sintaxe pode ser entendida como o estudo da seleção e da organização do processo de combinação da forma e da função das palavras dentro da enunciação e que esse procedimento ocorre simultaneamente tanto nos atos da fala como nos da escrita. É com a sintaxe que expressamos nossas ideias, reflexões, posicionamentos, desejos entre outras manifestações de pensamento articulando corretamente as palavras.

Guimarães e Guimarães (1997, p. 160) asseguram que é através da lógica da sintaxe que conhecemos a estrutura de nossa língua. As autoras acrescentam ainda que para evitar ambiguidades, posicionar substantivos antes ou depois do verbo, estabelecer concordâncias, optar por determinados sinais de pontuação, tudo isso só é possível com os conhecimentos estabelecidos pela sintaxe.

A respeito das divisões ou distinções entre morfologia e sintaxe, Saussure (1975, p. 157) assegura que isso não é possível:

> Tal distinção é, porém, ilusória: a série de formas do substantivo *phúlax* só se torna paradigma de flexão pela comparação das funções associativas às diferentes formas; reciprocamente, estas funções só se justificam na morfologia se cada uma delas corresponder a um signo fônico determinado. Uma declinação não é nem uma lista de formas nem uma série de abstrações lógicas, mas uma combinação dessas duas coisas: formas e funções são solidárias, e é difícil,

> para não dizer impossível, separá-las. Linguisticamente, a morfologia não tem objeto real e autônomo; não pode construir uma disciplina distinta da sintaxe.

Por outro lado, Borba (1975) ao observar a função da linguagem enquanto dupla, isto é, intelectiva e emotiva e se elas se encontram e se concretizam na sintaxe, afirma que a primeira se encontra numa sintaxe regular, na qual a união das palavras se dá por meio simples e lógico e a estrutura da oração obedece a "leis de juízo". Na segunda, que ele chama de sintaxe figurada, que permite as "figuras de construção" responsáveis pela comunicação afetiva ou expressiva. Assim, verificamos que a última é uma sintaxe mais livre, que permite determinadas licenças ou infere às línguas variantes estilísticas. Podemos, então, concluir que a sintaxe, partindo dessa observação, pode ser vista sob dois aspectos: um racional e inteligível para a maioria, a abordagem com a qual estamos acostumados a trabalhar e ensinar para nossos alunos; o outro traduz representações individuais e pessoais de cada indivíduo.

Com base no que argumentamos até aqui, podemos observar que o agrupamento das palavras, de acordo com sua forma, deve ser feito com base na função sintática que elas têm nos enunciados. Isso significa que não devemos desvencilhar a morfologia da sintaxe e vice-versa, pois forma e função coexistem e seus papéis só se definem no contexto enunciativo. Por tal motivo, existe a morfossintaxe que estuda simultaneamente a classe de palavra a que ela pertence e a função sintática que ela desempenha dentro de determinado enunciado.

Depois de todas as análises realizadas acerca da sintaxe, mais uma vez afirmamos que a abordagem teórica de nossa pesquisa parte do principio da articulação entre linguagem e língua e, segundo Onofre (2007, p. 78) ela se preocupa com o movimento da linguagem que se dá por meio das predicações.

3.3 O Léxico

Entendemos por léxico como o conjunto de vocábulos de nomes e verbos de que dispõe uma dada língua. Num sentido mais restrito, mais metalinguístico, segundo Borba (2009, p. 41) "[...] é o conjunto de vocábulos providos de semantemas". Uma língua pode ser mais rica ou mais pobre conforme a abundância do léxico. Diante de tal informação, constamos que a Língua Portuguesa é

considerada uma língua rica, pois possui milhares de vocábulos em seu léxico, e, não devemos deixar de dizer que são fundamentalmente de origem latina.

Borba (1975) assegura que o vocabulário é o elemento mais concreto e mais móvel da língua. O autor explica que quanto ao estudo do léxico pode-se perceber que ocorre sob dois pontos de vista: um sincrônico (polissemia, sinonímia, ambiguidade, antononímia, campos semânticos entre outros) e do ponto de vista diacrônico (história da evolução das línguas e suas inovações).

O léxico é algo que está em constante processo de mudança, porque a língua é algo variável, vivo, não acabado e que está em constante processo de transformação. Há vários elementos que contribuem para o enriquecimento e evolução do vocabulário de uma língua. Borba (1975) afirma que esse enriquecimento ocorre por dois processos: um intrínseco, pertencente ao próprio mecanismo do idioma (através do processo de composição e derivação das palavras) e outro extrínseco, resultante dos contatos diversos entre as línguas (empréstimos, estrangeirismos, gírias, neologismos etc).

O estudo do léxico insere-se não somente no contexto de acoplar e estudar os vocábulos de uma dada língua. Ele tem um papel fundamental, pois além das configurações já abordadas, também pode ser considerado como representação do mundo que ele “informa” na medida em que ele (léxico) é o arquivo da pluralidade linguística e cultural de um povo.

Como vimos, o léxico é o componente essencial para que uma língua exista, no entanto, dentro da gramática, ele é desconsiderado, diferentemente do que acontece com a morfologia e a sintaxe que são tratadas como os dois grandes campos da gramática. Saussure (1975, p. 157) não concorda com essa exclusão e, para tanto afirma:

> À primeira vista, as palavras, tais como estão registradas no dicionário, não parecem dar ao dicionário, não parecem dar ocasião ao estudo gramatical, que se limita geralmente às relações existentes entre as unidades. Mas logo em seguida verifica-se que grande número dessas relações pode ser expresso tão bem por palavras como por meios gramaticais... Atribuem-se geralmente as preposições à gramática; no entanto, a locução preposicional ***em consideração a*** é essencialmente lexicológica, de vez que a palavra consideração nela figura sentido próprio. (**Grifo do autor**)

A crítica de Saussure é muito válida dentro da teoria de Culioli porque ela procura um equilíbrio entre o léxico e a gramática, ou seja, também não concorda que exista uma separação entre um e outro. Como já argumentamos, o nosso trabalho visa a um estudo que não seja isolado, que, de um lado, fiquem as categorias da gramática e de outro a língua. Objetivamos um trabalho dinâmico, pois o trabalho com categorias estáticas tira do aluno a oportunidade de ele se apropriar da língua e de todos os recursos que ela oferece e ser o dono de sua língua. Defendemos um trabalho que articule o léxico com a gramática, pois um não existe sem o outro.

A articulação do léxico à gramática, nos leva a observar uma constante movimentação dos dois domínios, principalmente diante de uma série de possibilidades de combinações que os sujeitos podem fazer dentro dos enunciados, de tal forma que é preciso que o enunciador fique atento a cada contexto, para e por através desse caminho, chegar ou apreender o significado da palavra quando ela é colocada dentro de um contexto em construção, e que o léxico se constitui em um *continuum.*

3.4 Critérios Classificatórios dos Vocábulos Formais Conforme Câmara Junior

Considerando-se teorias que fundamentam as propostas de classificação de palavras na tradição greco-latina sobre a linguagem, Platão (NEVES, 1987) identificou duas partes do discurso *ônoma* (nome) e *rhema* (verbo), sendo, então, a língua construída em um sentido binário.

Ribeiro (2013, p. 91) explica que a partir da teoria das partes do discurso e a teoria das classes de palavras conforme a NGB (Norma Gramatical Brasileira), Câmara Junior (1975) apresenta uma proposta de classificação que leva em conta os critérios semântico (sentido), mórfico (forma) e sintático (função) cada um a seu tempo na análise ou construção do enunciado. Entretanto, entre eles há uma hierarquia. Partindo do pressuposto de que uma linguística é constituída basicamente de forma e de sentido (referindo-se ao signo linguístico de Saussure), o autor parte de um critério de classificação em que se observam em primeiro lugar os aspectos semântico e mórfico da palavra. Com base nesse critério morfossemântico, Câmara Junior divide as palavras em quatro classes: nomes, verbos, pronomes e vocábulos conectivos.

Ribeiro (2013) esclarece que do ponto de vista funcional, tal autor subdivide as classes dos nomes e dos pronomes em: substantivo, adjetivo e advérbio. Essa classificação depende da função que o nome e o pronome assumem dentro da oração.

A respeito dessa abordagem, podemos acrescentar Macambira (1970) que em seu livro *A estrutura morfo-sintática do português* diz que as palavras existentes em qualquer língua distribuem-se em várias classes, conforme as formas que assumem ou as funções que desempenham, e para alguns autores conforme o sentido que expressam dentro do texto. Para o referido autor, o critério básico para a classificação das palavras é o critério mórfico ou formal, considerando-se, assim, as oposições formais que as palavras podem assumir para indicar as categorias gramaticais (flexão) ou para criar novas palavras (derivação), principalmente para línguas que apresentam abundância de formas como é o caso do português.

Observemos agora um quadro que esboçamos para melhor visualização da organização classificatória de Câmara Júnior. Podemos verificar que este apresenta uma organização bastante diferente da tradicional oferecida pelas gramáticas tradicionais. Também notamos que classes como artigo, numeral e interjeição não compõem este quadro.

Quadro 2 - PROPOSTA DA CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS DE CÂMARA JUNIOR (1975). QUADRO RESUMO

CLASSES	FUNÇÕES
Nome	Substantivo Adjetivo
Pronome	Advérbio
Verbo	
Vocábulos conectivos	COORDENATIVOS SUBORDINATIVOS a) De vocábulos: preposições b) De sentenças: conjunções e pronomes relativos

Fonte: RIBEIRO, 2013, p.93.

Ribeiro (2013) afirma que após analisarmos a proposta de Câmara Junior, podemos constatar que ele estabelece uma hierarquia entre os critérios semântico,

mórfico e sintático. A autora explica que também é possível perceber que esse linguista permite esclarecer alguns equívocos da descrição gramatical, como por exemplo, considerar o substantivo, o adjetivo e o advérbio como classe de palavras ao lado da classe dos pronomes, para depois subdividi-los de acordo com sua função e tratá-lo como pronome substantivo e pronome adjetivo. Ela acrescenta outro equívoco apontado pelo estudioso: o fato de que na classificação da gramática tradicional associa-se a função de substantivo, adjetivo e advérbio à palavra, pois no momento em que se faz tal distinção entre classe (forma) e função compreende-se que não existe relação obrigatória entre ser substantivo, adjetivo, advérbio à palavra para exercer tais categorias.

Na sequência vamos analisar uma das classificações apontadas por Câmara Junior (1975) que defende a proposta de classificação das palavras segundo os critérios semântico, mórfico e funcional e para complementar tal análise também pensaremos o critério (sintático). Faremos agora uma abordagem sobre o critério semântico para completar as possibilidades de análise de sentido de um vocábulo.

Segundo Câmara Junior (1959 *apud* MACAMBIRA, 1970, p. 15) “[...] a melhor solução, escreve o mestre, é conservar as denominações tradicionais e distribuí-las rigorosamente de acordo com os seus valores semânticos, mórficos e funcionais”. Diante das palavras do autor concluímos que é necessário associar o critério semântico e o mórfico, pois estão intimamente ligados.

No entanto, a TOPE não trabalha com teorias prontas ou com teorias isoladas, ou seja, aposta na simplificação teórica, pois, conforme Rezende (2008), ao propor um trabalho de articulação entre linguagem e línguas ela oferece um trabalho com a gênese da língua, independentemente do tempo ou espaço em que essa articulação ocorra.

3.4.1 O critério semântico

Um dos fatores que acarreta a classificação dos vocábulos formais de uma língua é o critério semântico (o que eles significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua).

Todos nós sabemos que as palavras têm seus significados alterados no decorrer do tempo. Também sabemos que a significação das palavras não pode ser

estabelecida livremente. Deve ocorrer em relação a grandes contextos culturais, ou como “sistema de referência” como dizia Carlos Franchi (2008).

Partindo desse princípio, sabemos que as línguas dependem de palavras e de enunciados ou sentenças dotadas de significado (cada palavra ou cada sentença precisa ter pelo menos um significado para transmitir uma mensagem, por mínima que seja). Desse modo, vimos que é necessário dentro da teoria semântica que elas devam atribuir a cada palavra viva ou a cada sentença usada na língua o significado ou significados que lhes possam ser associados.

A princípio, sem muita profundidade a respeito do tema, se perguntássemos para qualquer pessoa, desde que essa tenha um pouco de conhecimento acadêmico, ela responderia, de forma genérica, que semântica “é a ciência que estuda a significação das palavras”. Porém, a semântica vai muito além dessa simples conceituação, pois as palavras não significam apenas o que significam, vão além disso.

Diante do que foi exposto até aqui, podemos afirmar que a semântica é a área da linguística que explica a palavra usando a própria palavra. Ou seja, ela estuda a palavra buscando esclarecer o sentido dessa palavra com outras palavras através do exercício metalinguístico. Dessa forma, praticamos a metalinguagem sem nos dar conta de nossas operações metalinguísticas.

Ilari e Geraldi (1995) afirmam que a semântica é um domínio de investigações de limites movediços. Criticam que há semanticistas de diferentes escolas que usam jargões sem medida comum, que exploram em suas análises fenômenos cujas relações não são sempre claras.

Os autores explicam que há diversas formas de analisar o sentido significativo, tanto das palavras quanto das sentenças. Ao afirmarem que a semântica é um domínio de investigações de limites movediços é porque querem argumentar que ela é uma ciência com um campo muito vasto e cheio de possibilidades, pois diante de cada situação de comunicação de uso as palavras podem exercer um sentido diferente.

Observando o uso dos vocábulos em textos orais ou escritos é notório que, quando nos referimos a uma palavra, o esclarecimento da significação é menos complexo, no entanto, mais amplo. Porém quando o uso ocorre em sentenças enunciativas isso fica mais complexo, pois as mesmas palavras usadas, numa determinada estrutura de uma sentença, se vierem a ser reorganizadas de forma

diferente, e dentro dessa nova forma, apresentarão um novo sentido ao enunciado, como no exemplo:

I) Aquela é uma criança *pobre* e que necessita de nossa ajuda

II) Aquela é uma *pobre* criança que necessita de nossa ajuda. [16]

Nesses exemplos, percebe-se facilmente a alteração de sentido/significado do adjetivo *pobre*. Em (I) *pobre* foi usado com o sentido de falta de recursos financeiros, falta de dinheiro ou de bens materiais; enquanto em (II) *pobre,* foi empregado com o sentido de piedade, compaixão ou coitada. As duas ocorrências da palavra **pobre**, embora sejam as mesmas, idênticas na escrita e na pronúncia, não significam a mesma coisa. Há casos em que a ordem da palavra afeta sua significação e outros casos em que isso não acontecerá:

(III) O cliente chegara há duas horas

(IV) Há duas horas o cliente chegara.[17]

Em (III) e (IV) podemos observar que a mudança da ordem das palavras foi muito maior, em virtude de organização da sentença para que ela mantivesse o seu sentido original e pretendido: informar que o cliente estava no local esperando por alguém há duas horas.

Kempson (1980) contrapõe que uma teoria semântica não só deve apreender a natureza exata da relação entre significado de palavras e o significado de sentenças, mas deve ser capaz de enunciar de que modos essas relações dependem da ordem das palavras ou, como veremos, de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença.

Nós acreditamos que todas as palavras são dotadas de significados e que, além disso, essas palavras podem ser combinadas em diferentes estruturas sintáticas para compor sentenças. Kempson (1980) acredita que deva haver a existência de uma teoria que capte os dois níveis de generalização na forma de dois componentes diferentes: um componente sintático, contendo todos os enunciados gerais sobre os princípios da formação da sentença, e um componente semântico que encerre uma enunciação de significados de palavras em um dado conjunto.

Não devemos deixar de ressaltar que a reorganização de uma sentença poderá ou não alterar sua significação. Diante de tal situação, verificamos que na

[16] Cf. KEMPSON, 1980, p.17.
[17] Cf. KEMPSON, 1980, p.18.

semântica é imprescindível que se incorpore uma explicação de relação entre generalizações sintáticas, semânticas e morfológicas.

Outro fator que não devemos deixar de considerar para compreender o valor semântico de uma palavra é observar a língua em suas variâncias provocadas por influências ambientais, influências sociais, capacidade perceptual de cada indivíduo, constituição psicológica, limitações de memória, capacidade linguística, interação para determinar o que é dito e como é entendido em cada ocasião de comunicação.

Dentro da teoria com a qual trabalhamos em nossa pesquisa, a semântica é muito importante. É através dos elementos de instabilidade e regularização que o enunciador realiza sua atividade de estabilidade metalinguística e chega, ou melhor, define o sentido de tal termo no momento em que os interlocutores se expressam através do uso das palavras. Além disso, retomando o Esquema de Comunicação ou Esquema das funções da linguagem elaborado por Jakobson (1956), devemos acrescentar que os interlocutores devam ter um código (língua) em comum. No entanto, usar a mesma língua não é o suficiente. Eles têm que saber construir o sentido e/ou significado das palavras que são ditas um para o outro no instante da situação comunicacional.

Nesse sentido, Rezende (2011) diz que é único e, portanto, sempre diferente do anterior, pois, a cada situação enunciativa que ocorre é outra a intenção de informação do enunciado entre os enunciadores que sempre é apresentada com uma nova configuração significativa. A referida autora acrescenta que os enunciadores buscam em suas representações mentais e faz uso da referenciação e regulação para gerar os processos de significação dos termos dentro dos enunciados dos quais participam.

Quando se pensa nos falantes em situações enunciativas, na semântica, ocorre um grave problema que é o fato de os falantes, em geral, não terem intuições claras sobre sinonímia, acarretamento e ambiguidade.

Faremos uma breve explanação sobre sinonímia e acarretamento. O tema ambiguidade será discutido mais adiante com mais critério, visto que é um tópico essencial em nossa pesquisa.

Como já dissemos, somente para efeito de esclarecimento, a sinonímia é o campo da semântica que aborda as palavras em seu sentido próximo e que descrevem a mesma coisa e as mesmas situações. Ilari (2002) ressalta que não há

sinônimos perfeitos, apenas semelhantes porque a escolha entre dois sinônimos depende de vários fatores tais como características regionais, níveis sociais, escolares etc.

Acarretamento, conforme explica Kempson (1980) é a aproximação de sentido entre as palavras e ou sentenças e isso deve ser distribuído de forma lógica. Ainda tal autor considera que nenhuma distinção não arbritária se pode fazer entre verdade lógica e verdade analítica e que só será possível ver que a caracterização do significado de uma sentença em termos de condição-de-verdade para a sentença é considerada equivalente à caracterização do significado de uma outra sentença em termos de sua forma lógica. Como explicitamos em:

Ex: João *matou* Maria
João é o *assassino* de Maria.
Maria *foi morta* por João. [18]

Até agora tentamos esclarecer alguns fundamentos semânticos, porém devemos dizer que a teoria de Culioli traz uma reflexão que tenta explicar o movimento entre as relações predicativas ou lógicas e as relações enunciativas ou psicológicas. Rezende (2000) esclarece que apoiada nos conceitos de regulação ou equilibração, a reflexão de Culioli faz esses dois níveis, o psicológico (instável) e o social (estável) dialogarem, para isso, a autora, explica:

> A semântica é uma das questões que discute a cumplicidade entre as variações experienciais do enunciado com a língua, porque ela parte do empírico ao formal, dessa forma faz com que o sujeito se desestabilize e se estabilize indo ao seu conhecimento individual (psicológico) ao conhecimento do outro (social) para desambiguizar todo o processo enunciativo, que é o texto, e que compreenda da maneira como o enunciador quer que seja compreendido. (REZENDE, 2000, p. 237).

Vimos, grosso modo, que a semântica é a parte da linguística que se preocupa em estudar e definir o significado das palavras, os sentidos que elas podem tomar de acordo com o contexto. Assim, podemos afirmar apoiados no que

[18] Cf. KEMPSON, 1980, p.48.

refletimos nessa subseção, que a teoria de nossa pesquisa apresenta alguns elementos e preocupações que são comuns à semântica.

Em nossas análises, como propõe Rezende (2008b) , trabalharemos com montagem e desmontagem de valores, isto quer dizer que, estabilizaremos o instável ou construiremos o desconstruído, e desestabilizaremos o estável, quer dizer, desconstruiremos o construído, levando em consideração uma língua dada, uma cultura dada (produto) e, assim, tentaremos alcançar a linguagem (o processo). Através desse exercício constante e ininterrupto o aluno, de forma natural e não consciente, atribui sentido às palavras e expressões das quais se apropriam para se comunicar com o outro e com o mundo.

4 ABORDAGEM PANORÂMICA DOS PRONOMES INDEFINIDOS: NINGUÉM, ALGUÉM, ALGUM E NENHUM

Nesta seção apresentaremos um estudo teórico sobre os pronomes indefinidos **ninguém, alguém, algum e nenhum**. Primeiramente, teceremos algumas abordagens sobre sua origem, e, logo após, uma abordagem de uso sob a concepção de alguns estudiosos.

4.1 Considerações Sobre a Origem dos Pronomes Indefinidos

Antes de abordarmos os pronomes indefinidos, aqui em estudo, na gramática do português, teceremos algumas considerações sobre sua origem.

Sabemos que os pronomes são provenientes do latim. No que diz respeito aos pronomes indefinidos, relativamente foram poucos os que passaram para o português ou nas demais línguas românicas. Isso porque, eles eram numerosos no latim clássico. Os que chegaram até nós procedem do latim vulgar, sendo esse indiscutivelmente mais pobre que o latim clássico. Porém, essa pobreza foi parcialmente compensada com a criação de novos pronomes, quer combinando vocábulos do próprio latim vulgar, ou com pronomes da língua clássica ou com palavras de valor indefinido.

A respeito da origem dos pronomes indefinidos, Câmara Jr. (1985) explica que os indefinidos, na língua latina, possuía um sistema de formas vocabulares que eram contrárias aos pronomes demonstrativos quanto ao sentido de apontarem a ausência de uma indicação de posição. Também afirma que esses pronomes se opunham aos nomes, em geral, porque eram simultaneamente vazios de representação específica e, em virtude desse duplo caráter, serviam nas perguntas para designar o elemento desconhecido sobre qual informação se queria do ouvinte. Na gramática latina, são usualmente denominados como “indefinidos interrogativos”.

O sistema de pronomes foi profundamente remodelado nas línguas românicas. Na língua portuguesa, os pronomes indefinidos e os interrogativos são extremamente diferentes. Câmara Jr. (1985) afirma que os pronomes interrogativos ainda conservam, em princípio, o radical ***kw(i/o)*** das formas latinas e, os pronomes indefinidos foram totalmente refeitos.

Dentro desse novo sistema os pronomes indefinidos foram divididos em dois grupos conforme sua função dentro do enunciado, pronomes **substantivos** e **adjetivos**. Aqueles sempre se empregam como pronomes e estes também podem ser usados como adjetivos.

Para a configuração das formas atuais houve, de acordo com as explicações de Ismael de Lima Coutinho (1958, p.287-288), as seguintes transformações:

a) *Pronomes substantivos:*

1. De ***alĭquem*>*alguém***. A deslocação de acento tônico e a conservação do -***m***-, em português, talvez se expliquem pelo fato de ter visto o povo neste pronome, um composto de ***quem***.

2. ***ne (c) + quem*>*neguem*>*ninguém***. A nasalização do -*i*- foi produzida pela presença da nasal inicial. ***Nemo*** só se conservou na Itália, Sardenha e Dácia.

b) *Pronomes adjetivos:*

1. ***Alucunu*>*algũu*** (arc.) > ***algum***. É um pronome composto de ***alĭquis*** e ***unus***.

2. ***alĭcuna*>*algũa*** (arc) > ***alguma***. É um pronome composto de ***alĭquis*** e ***una***. Com o pronome **alguma,** a alteração ocorreu do mesmo modo do artigo ***ũa,*** que deu ***uma.*** (Inicialmente as formas do artigo definido eram ***uu***, passando a ***um*** (uu> um) e ***ua*** proveniente de ***unu*** que sofreu a nasalização do ***u*** inicial e a queda do ***n***. O indefinido ***ua*** desenvolveu um ***m*** dando a forma de ***uma***)***.***

3. ***ne*** por ***nec*+*unu*>*neũ*** e ***nẽũu*** (arcs) > ***nenhum***. No antigo português este pronome era empregado com valor de ***ninguém***.

4. ***nec*+*unu*> *negũu*> *nengũu*** e ***ningũu*** (arcs) > ***nenhum*** (no masculino) e, ***ne*** por ***nec*+*una*> *neũa*** e ***nẽũa*** (arcs.)> ***nenhuma***. ***Nẽũa*** deu ***nenhuma*** do mesmo modo que ***ũa*** deu ***uma*** (no feminino).

As séries 2, 3. e 4 correspondem a uma série negativa por virem precedidas da partícula negativa ***nec***. Apenas a estrutura de forma neutra (*aliquod* [do tema *******kwo*, em vez de *aliquĭd*, tema *kwi*- neutro de *alĭquis*]> ***algo***) é diferente

Sabemos que há pronomes indefinidos variáveis (algum) e invariáveis (alguém). O estudioso José Joaquim Nunes [19--] já nos aponta que *alĭquem*<alguém> e *ne (c) + quem>neguem>ninguém* são usados para os gêneros masculino e feminino quando dirigido a pessoas, *alĭquod*<algo> é neutro usado para

referir-se a “coisas” e *algũu/ algũa* > *alguma e nengũu*/*ningũu* > *nenhum e neũa/nẽũa* >*nenhuma* para referir-se tanto a pessoas quanto a coisas.

4.2 Os Pronomes Indefinidos nas Gramáticas do Português e o Posicionamento de Alguns Gramáticos

Nesta seção apresentaremos, em 4.2.1 - 4.2.6, um estudo sobre como teóricos defensores da gramática tradicional abordam e explicam o conceito (forma) e a função dos pronomes indefinidos. Também analisaremos como teóricos da gramática escolar, em 4.2.7 e 4.2.8, tratam esses pronomes, a fim de vermos que o conceito e a função desses pronomes, nas gramáticas escolares, são muito semelhantes ao tratamento dado pelas gramáticas tradicionais. Para complementar nossa pesquisa, em 4.2.9, estudaremos o tratamento conferido a esses pronomes por Neves, uma estudiosa da gramática de cunho funcional. Nessa verificaremos que as aplicações de uso se aproximam mais da realidade enunciativa dos falantes.

Finalmente, veremos os pronomes indefinidos sob a concepção da gramática descritiva em 4.2.10. Essa por sua vez, além de abordar os pronomes indefinidos dentro de sua característica natural, que é a de se referir a um ser de maneira indeterminada, acrescenta e o analisa como um pronome indefinido quantificador. Para finalizar as análises sobre os pronomes apresentaremos uma reflexão de Benveniste (1988).

4.2.1 Francisco da Silva Bueno

Esse gramático analisa o papel dos pronomes indefinidos dividindo-os em dois grupos conforme a função morfológica que exercem dentro do enunciado, podendo ser adjetivos indefinidos quando acompanham um substantivo e ou pronomes indefinidos quando o pronome exerce a função de substantivo:

> Os adjetivos indefinidos modificam os substantivos, acrescentando-lhes certa ideia vaga, imprecisa, de quantidade, de totalidade, ou parte do todo, tais como: ***algum, nenhum****, certo, outro, todo, muito, pouco, um, qualquer, nada*. Em geral todos estes e seus respectivos femininos funcionam como adjetivos, aparecendo na frase ao lado de substantivos. Há ainda: ***alguém****,* ***ninguém****, tudo, algo, nada, outrem etc.,* que funcionam como pronomes indefinidos. (BUENO, 1963, p.114, **grifo nosso**)

4.2.2 Said Ali

Esse autor aborda os pronomes indefinidos afirmando que parte deles são empregados como substantivos, aplicando-se a esses o uso dos invariáveis e os variáveis, na maioria das vezes funcionam como adjuntos. O autor já nos chama a atenção quanto à importância do ato da enunciação. Ele ressalta que o emprego dos pronomes indefinidos, muitas vezes, podem ser confundidos com os quantitativos ou numerais e essa "confusão" somente poderá ser desfeita no enunciado.

> Parte dos pronomes indefinidos são invariáveis, v.g. ***alguém, ninguém****, outrem,* e, como os pessoais, só se usam substantivamente; parte são variáveis, v.g. ***algum****, **nenhum**, outro, qualquer*, e, empregam-se mais das vezes como adjuntos, isto é, como adjetivos a delimitar os seres expressos pelos nomes a que se ajuntam. Os pronomes indefinidos confundem-se às vezes com os quantificativos ou numerais. E a classificação em uma ou em outra categoria na verdade só é possível pelo sentido, apurando-se se domina a noção de pessoa ou cousa vaga e indeterminada, ou se a
> de quantidade ou número. (ALI, 1966, p.114, **grifo nosso**)

4.2.3 Cunha & Cintra

Esses gramáticos fazem uma associação semântica ao conceituar os pronomes indefinidos, ou seja, eles valorizam o sentido indeterminado, impreciso que tais palavras exercem dentro do enunciado por não se referirem a um ser determinado, específico pelo enunciado: "Chamam-se INDEFINIDOS os pronomes que se aplicam à 3ª pessoa gramatical, quando considerada de um modo vago e indeterminado". (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 347).

Além de as funções de pronomes indefinidos substantivos e adjetivos serem reconhecidas pelos gramáticos eles também os reconhecem e apontam-nos as oposições sistemáticas entre os pronomes indefinidos (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 350):

a) entre o caráter <u>afirmativo</u> da série:
algum **alguém** algo
e o <u>negativo</u> da série:
nenhum **ninguém** nada

b) entre o caráter de totalidade inclusiva de:

tudo todo

e o de totalidade exclusiva de:

nada **nenhum**

c) entre a presença de ideia de pessoa em:

alguém ninguém

e a ausência dessa ideia em:

algo nada

Cunha e Cintra (1985, p. 351) também fazem uma abordagem em relação aos valores de alguns indefinidos:

Algum e **nenhum**

1. Anteposto a um substantivo, ***algum*** tem valor positivo. É, como dissemos, o contrário de ***nenhum***:

___Com ele podes arranjar ***alguma*** **coisa**[19]. (Castro Soromenho, *TM*, 248)[20]

2. Posposto a um substantivo, ***algum*** assumiu, na língua moderna, significação negativa, mais forte que a expressa por ***nenhum***. Em geral o INDEFINIDO adquire este valor em frases onde já existem formas negativas, como *não, nem, sem:*

Já não morria aquele dia e não tinha **pressa *alguma*** em chegar em casa. (Ferreira de Castro, *OC*, II, 694.)

*****No português antigo e médio, podia dar-se a posposição de **algum** com sentido positivo. Nesta passagem de *Os Lusíadas*, em que a expressão *refresco algum* deve ser entendida como *algum refresco*.

Desta gente **refresco *algum*** tomamos
E do rio fresca água; mas com tudo
Nenhum sinal aqui na Índia achamos

[19] Na linguagem literária usava-se exclusivamente o pronome “algo”; na língua corrente, o que se usa é “alguma coisa”.

[20] Os exemplos citados em 1, 2, 3 e 4 são de Cunha e Cintra (1985).

No povo, com nós outros quase mudo.
(Camões, Lus., V, 69)

3. No feminino aparece em construções de acentuado valor afetivo:
Alguma ele andou fazendo. (F, Sabino, *ME*, 31)

4. Reforçado por negativo, *nenhum* pode equivaler ao INDEFINIDO *um*.
Eu, Marília, **não** fui **nenhum** vaqueiro
Fui honrado pastor da tua aldeia.
(T. A. Gonzaga, OC,I, 137)

4.2.4 José de Nicola e Ulisses Infante

Os autores abordam os pronomes indefinidos em seu índice de indeterminação e de imprecisão ao se referirem à terceira pessoa do discurso e, ou, à ideia de conjunto e de quantidade também não específicos ou exatos.

> Pronome indefinido é aquele que se refere à terceira pessoa do discurso de modo impreciso, indeterminado, genérico. Como em:
> "Mas *alguém* lhe segura o braço..."
> temos o pronome indefinido alguém, ou seja, alguma pessoa, uma pessoa indeterminada, qualquer pessoa, um ser qualquer de quem se fala, portanto uma terceira pessoa. Outros pronomes indefinidos dão ideia de conjunto, de quantidade, também indeterminada. (NICOLA; INFANTE, 1997, p. 204).

4.2.5 Rocha Lima

Ele também analisa os pronomes indefinidos ressaltando seu valor semântico em relação a seu sentido genérico ao se referir sobre um ser do qual não se tem uma ideia exata de quem o seja.

"Pronomes indefinidos são palavras que se aplicam à terceira pessoa gramatical quando esta tem seu sentido vago, impreciso, ou exprimem ideia de quantidade indeterminada" (LIMA, R., 2001, p. 114-115).

4.2.6 Domingos Pascoal Cegala

O autor também aponta os pronomes indefinidos pelo seu valor semântico de indefinição e imprecisão ao se referir à 3ª pessoa do discurso. Ele demonstra quais são os pronomes que são apenas substantivos ou apenas adjetivos e aqueles que ora podem ser pronomes substantivos ora pronomes adjetivos.

"Estes pronomes referem-se à 3ª pessoa do discurso, designando-a de modo vago, impreciso e indeterminado" (CEGALA, 2005, p. 186-187).

4.2.7 Leila Lauar Sarmento

Sarmento considera os pronomes indefinidos conforme sua forma genérica ao se referir a uma 3ª pessoa do discurso. A autora chama a atenção quanto à flexão dos pronomes, que alguns podem ser variáveis e outros não. Em sua gramática ela apresenta os pronomes organizados de acordo com o quadro que divide os pronomes conforme sua flexão. Esse quadro é encontrado em todas as gramáticas escolares, independentemente se o livro é voltado para o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio.

Sarmento atenta o aluno, mesmo que de forma simplória, para os empregos dos pronomes indefinidos. Aponta em pequenos tópicos os sentidos (positivo, negativo, de indefinido, completo etc) expressos pelos pronomes conforme seu uso dentro do enunciado e, explica que, dependendo da posição do pronome na oração, ele pode exercer função de substantivo ou de adjetivo. No entanto, para que o aluno compreenda o que é o pronome indefinido, a autora apenas resume sua definição da seguinte forma:

"As palavras que se referem a substantivos de forma genérica ou vaga chamam-se pronomes indefinidos e apresentam formas variáveis e invariáveis" (SARMENTO, 2005, p. 196).

4.2.8 William R. Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Esses autores abordam os pronomes indefinidos de forma extremamente simplista, não apresentam nenhum tipo de comentário complementar além de uma breve e simples conceituação, exemplificação e demonstração da tabela que divide

os pronomes conforme sua flexão de número e gênero. Assim como a maioria dos autores vistos até o momento, esses também analisam os pronomes indefinidos conforme seu sentido, ou seja, é o valor semântico que prevalece em sua conceituação:

"Pronomes indefinidos são aqueles que se referem a substantivos de modo vago, impreciso ou genérico" (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 152).

Cereja e Magalhães citam alguns poucos exemplos em que os pronomes indefinidos aparecem na forma de locuções e demonstram, no final do capítulo, um pequeno quadro resumo expondo a função sintática de todos os tipos de pronomes.

4.2.9 Maria Helena de Moura Neves

Iniciando nossa análise sob a vertente da gramática funcionalista, a qual prevê a língua como um conjunto de processos mentais estruturantes e analisa os termos dentro de situações de uso, a referida autora faz uma abordagem um tanto quanto diferente a respeito dos indefinidos.

Neves (2000) defende que, por princípio, os indefinidos são palavras não-fóricas, pois não constituem itens com função de instruir a busca de recuperação semântica de um referente na situação de comunicação ou no texto. A autora explica que também são não descritivos, porque não dão informação sobre a natureza dos objetos sobre os quais eles podem estar se referindo, ou seja, que operam sobre um conjunto de objetos previamente delimitados em razão de suas propriedades.

Quanto aos indefinidos, a gramática tradicional denomina-os em dois tipos: os artigos indefinidos, representado unicamente pelo elemento *um* e suas flexões, e os pronome indefinidos. Neves (2000) diz que a classe dos pronomes indefinidos abrange uma série heterogênea de elementos que se unem pela noção comum de indefinição semântica, a qual pode ser de caráter de **identidade** para alguns e de **quantidade** para outros.

Os quantificadores indefinidos constituem uma noção de base semântica que recai sobre as noções prévias de um elemento ser de condição não-fórica e a propriedade de não-descrição como vimos pouco acima.

Neves (2000) afirma que os quantificadores se combinam com os nomes para indicar o tamanho de um conjunto de indivíduos ou de seres referidos. A

respeito da quantificação não podemos negar que ela é, de certo modo, partitiva, pois os elementos que a operam quantificam uma porção (que pode ser o inteiro), ou seja, a totalidade de elementos de um conjunto, ou a parte de elementos desse conjunto ou outro conjunto complementar.

Salientamos que os elementos quantificadores distribuem-se por mais de uma classe de palavras dentre as apontadas e organizadas pela gramática tradicional. Há os quantificadores definidos que têm a finalidade de exprimir uma quantidade exata que é exercida pelos numerais ou a quantidade indefinida, exercida pelos pronomes indefinidos.

A respeito dos pronomes indefinidos Neves (2000) descreve que a classe dos pronomes indefinidos é composta por elementos de natureza bastante heterogênea: uns são indefinidos quanto à referência e outros são indefinidos quanto à quantidade. Em (1) há indefinição de identidade, pois não é possível identificar o referente. Por sua vez em (2), há um indefinido de quantidade, pois indica de modo não-exato o tamanho do conjunto ou a quantidade da substância em questão.

(1) Eu procurei *algum* precursor da técnica e achei.

(2) Não tenho *nenhum* bicho de pelúcia. [21]

No entanto, a autora ainda afirma que há um traço semântico que os une: a indefinição semântica.

> Uma palavra indefinida não necessariamente é **indeterminada**, já que ser **indefinido** significa ser não particularizado, não restrito, e ser **indeterminado** significa ter uma extensão não determinada ou não fixa. São considerados **indefinidos de identidade** os **pronomes** cuja referência não pode ser identificada, e, **indefinidos de quantidade** os **pronomes** que indicam de modo indefinido, ou não exato, o tamanho do conjunto de indivíduos ou a totalidade da substância a que está sendo referida. (NEVES, 2000, p. 533-534, **grifo do autor**).

A autora também expõe a função dos pronomes indefinidos quanto ao seu comportamento dentro do sintagma nominal, podendo esses ser nucleares ou periféricos.

[21] Os exemplos 1, 2, 3 e 4 são de Neves (2000).

> São **nucleares** aqueles elementos que por si próprios constituem um **sintagma**, com a mesma distribuição de um **sintagma nominal**. Esses são os tradicionalmente chamados de **pronomes substantivos**. São **periféricos** aqueles elementos que incidem sobre um **substantivo**, constituindo um **adjunto adnominal**. Esses **pronomes** ficam à margem **do núcleo do substantivo** são tradicionalmente chamados de **pronomes adjetivos**. (NEVES, 2000, p. 534-535, **grifo do autor**).

Para demonstrar a afirmação acima, tomemos os seguintes exemplos. Em (3) e (3.1) os pronomes são nucleares, pois constituem o sintagma, ou seja, exercem a função de substantivo e, em (4) e (4.1) exercem a função de periférico, pois incidem sobre um substantivo, são, portanto, pronomes adjetivos.

(3) Alguém entrou na sala.

(3.1) Não é para **ninguém** entrar na sala, a faxineira está lá.

(4) Algum menino entrou na sala.

(4.1) Não se trata de **nenhuma** pessoa em especial.

Neves (2000, p. 535) enfatiza que é importante essa diferenciação, pois ela não representa apenas uma especificação sintática, mas também aponta para uma especificação semântica, pois:

a) os elementos **periféricos** operam indefinição para o **nome** que acompanham (são **indefinidores** do **nome** que é o **sintagma nominal**);

b) os elementos **nucleares** constituem, em si, **sintagmas indefinidos** (são os **indefinidos** propriamente ditos).

Podemos, então, concluir que os elementos periféricos, os pronomes indefinidos que exercem a função de adjetivo são os responsáveis pela indefinição do sintagma nominal do qual fazem parte, ou seja, para o qual ele aponta, mantendo no nome a função descritiva, ou melhor dizendo, a referência pesa sobre o nome, mantendo sua identidade de natureza [humana] ou [não- humana]. É perceptível essa explicação nas ocorrências, nas quais, apesar de serem pronomes indefinidos, os elementos **homem** (5) e **vaso** (6), que ocorrem acompanhados por ***algum***, mantém seus traços naturais [humano] e [não-humano].

(5) Ela falava de **algum** *homem* que eu não conhecia.

(6) O chefe pediu para colocarmos **algum** *vaso* sobre a mesa de centro. [22]

Em relação aos elementos nucleares, por sua vez, conforme o exposto pela autora, concluímos que são sempre determinados: os traços de sua natureza [humano] ou [não-humano], por exemplo, ficam inseridos nos próprios pronomes. São capazes de informar por si só a qual natureza pertencem. Observamos as seguintes ocorrências, nas quais os pronomes indefinidos **algo** e **alguém** são determinados, porém não são definidos. Em (7), **algo** é usado em lugar de um substantivo qualquer (presente, lembrancinha etc), um elemento que não apresenta nenhuma qualidade de natureza humana e sim a natureza de elemento [não humano]. Por outro lado, em (8) alguém só pode ser usado para se referir a um elemento de natureza humana.

(7) Tentei comprar **algo** para você, mas estava sem dinheiro.
(8) Precisava desabafar com **alguém**, lembrei-me de você.

Quanto ao papel discursivo dos pronomes indefinidos, Neves (2000, p.538) afirma que a função discursiva dos itens marcados pela **indefinição** não diz respeito ao modo de recuperação da informação (na situação ou no contexto), pois tais elementos não têm natureza **fórica**. O papel discursivo desses itens diz respeito à modalidade de enunciado em que eles se empregam. A autora esclarece que há pronomes indefinidos que não determinam o modo de interação, que são aqueles que ocorrem tanto em enunciados positivos quanto em interrogativos. Pertencem a esse grupo os pronomes que são objetos de nossa pesquisa: **alguém, ninguém, algum e nenhum.** Esses pronomes, não são, portanto, operadores de atos ilocutórios, são elementos que não interferem na natureza interativa do enunciado. Ao contrário desses pronomes, há os pronomes indefinidos que operam os atos ilocutórios, isto é, aqueles que definem a natureza interativa do enunciado, geralmente definem uma natureza interrogativa.

[22] Todos os exemplos citados de agora em diante foram retirados de textos orais ou escritos dos alunos das 8ª séries/9º anos A e B. Os textos dos alunos foram comparados com os exemplos citados no texto pela autora para serem explorados como exemplos, alguns exemplos sofreram pequenos ajustes para adequação ao que estava sendo exposto pela autora.

Observemos as ocorrências (9) e (10). Em (9) o pronome **alguém** não diz respeito à natureza interativa do enunciado, ou seja, não é possível saber qual é a referência do pronome; enquanto que em (10) o pronome **quem** diz respeito ao ilocutório do enunciado.

(9) Você acha que há **alguém** que deseja o fim de seu namoro?

(10) Mas **quem** desejaria o fim de seu namoro?

Neves (2000) analisa o emprego dos pronomes indefinidos. Porém, nós nos detemos apenas nas análises que conferem aos pronomes indefinidos de nossa pesquisa ***(alguém, ninguém, algum e nenhum).***

ALGUM

É um pronome indefinido variante em gênero e o número. É empregado tanto para referir-se a pessoas ou coisas.

Caso **anteposto**, usado no **singular** e antes de **nome contável**, indefine quanto à identidade; se usado antes de nome **não-contável**, indefine quanto à quantidade. Quando usado no **plural (nome contável),** a indefinição é quanto à quantidade.

a) 1. Singular:

Quando se referindo a objeto, pessoa, situação, comentário, ideia (nome contável) etc, não-identificado:

(11) Por **algum motivo** ele não quis subir na árvore para se proteger daqueles bichos ferozes.

(12) Eu sempre estudava sozinha em meu quarto, raramente estudava com **algum amigo**, minha mãe não permitia.

✓ Esse pronome, especificamente quando usado com o substantivo coisa, pela generalidade extrema desse termo, forma-se um sintagma que tem correspondência com o pronome substantivo indefinido **algo**[23]**.**

(13) Eu desconfiei que estivesse acontecendo **algo** muito sério, Carlos não agia daquela maneira.

(13.1) Eu desconfiei que estivesse acontecendo **alguma** coisa muito séria, Carlos não agia daquela maneira.

✓ O adjetivo pode vir precedido da **preposição de**, caso em que fica invariável (no masculino singular).

(14) Naquele dia ela tinha **alguma** *coisa de estranho* em seu olhar.

Porém, se usado em contraste com o correspondente negativo, terá o mesmo valor de **NADA.** O contraste pode ocorrer de maneira implícita ou explícita.

(15) Precisamos fazer **alguma** *coisa* para aquelas pessoas que moram na rua.

(15.1) (Não precisamos fazer *coisa* **nenhuma** para aquelas pessoas que moram na rua.)

(15.2) (Não precisamos fazer NADA para aquelas pessoas que moram na rua.)

a)2. Singular e Plural:

O pronome **nenhum** é usado em relação a uma quantidade (com nome não-contável) ou um número de pessoas ou coisas (com nome contável no plural) que se quer indicar como razoavelmente pequenos. Porém, em relação a uma quantidade (com nome não contável) ou a um número (com nome contável no plural) que se quer indicar como razoavelmente grande, temos as seguintes ocorrências:

[23] Antigamente, dentro da língua considerada Literária, a de bom uso, era empregado o termo algo, pois era elegante e formal.

(16) A Bruna e a Brenda estavam com **alguma chateação** provocada pela Flávia.

(17) Dentro de **alguns dias** estaremos terminando nossas avaliações bimestrais.

(18) Há **alguns anos atrás**, quando eu morava em Belo Horizonte, eu via minha avó todos os dias.

✓ Quando seguido de complemento da forma **de + sintagma nominal** no **plural** (complemento partitivo).

✓ No entanto, quando vem no singular, em referência a um indivíduo dentre um grupo de pessoas ou coisas:

(19) Algum dos professores faltou hoje, professora?

✓ No plural, em referência a um conjunto dentro de um grupo de pessoas ou coisas, sem indicar com exatidão o tamanho desse conjunto.

(20) Alguns dos muitos alunos que participaram da campanha de alimentos participarão da doação ao asilo.

a) 3. Plural:

No plural, em referência a um número não definido de pessoas ou coisas:

(21) Algumas freguesas convidaram Maria para ir trabalhar na casa delas com um salário bem maior do que minha mãe lhe pagava.

✓ O pronome algum/alguma quando **posposto,** caso esteja no singular, equivale a **nenhum**. O enunciado que emprega algum posposto apresenta uma marca negativa ou privativa (não, sem, nem), se o sintagma que contém o elemento algum vier após o verbo da oração.

(22) Em **momento algum** eu esperava uma surpresa tão grande de vocês!

(23) Eu **não** vi caderno **algum** sobre a carteira, e eu fui a última a sair da sala.

✓ Quando empregado como **núcleo do sintagma nominal** e como **complemento** do **verbo de ação**, referindo-se avaliativamente a uma atitude desagradável, criticável.

(24) O João Vitor é terrível, sempre está aprontando *alguma* arte!

NENHUM

a) Singular e Plural:

Este pronome, indiferentemente, se **anteposto** ou **posposto**, se no **singular** e/ou **plural**, quando empregado para referir-se a alguma coisa, negando a sua existência, a oração apresenta, normalmente, uma marca negativa ou privativa *(não, sem, nem)* se o sintagma que contém o elemento **nenhum** vier após o verbo. Ou seja, a marca da negação fica acentuada porque em dois momentos temos a negação. Primeiramente, ocorre a negação junto ao verbo, e depois no pronome que em sua formação também carrega a negação (nec).

(25) Professora, juro que **não** esperava tirar nota **nenhuma** em sua prova, mas que bom que consegui.

✓ O pronome **nenhum** faz contraste com **algum**, o que, em certas ocorrências é explicitado:

(26) Eu ainda não li **nenhum** livro este ano, você leu **algum**?

a)1. Singular:

Nenhum, quando usado junto de nome contável, em referência a cada membro desse conjunto contável com a intenção da negação incluir sobre todos os elementos do conjunto.

(27) Como era dia de prova bimestral **nenhum aluno** das 8ª A e B faltaram.

✓ O substantivo pode vir no plural, antecedido da preposição de, como um complemento partitivo.

✓

(28) Nós ainda não decidimos por **nenhuma** das opções de desenho da camiseta de formandos.

✓ Junto de nome não-contável, para sugerir que algo é muito pequeno ou sem importância.

(29) Guardava há anos, já estava sem **nenhuma** cor minha roupinha de batizado.

Nesse caso, o termo cor, só é incontável devido ao uso do pronome indefinido **nenhuma** que não sofre flexão de número "nenhuma cor". Observamos o mesmo termo em glosas do exemplo (29) que também está acompanhado de pronome indefinido, porém, estes apresentam flexão de número.

(29.1) Guardava há anos, já estava sem **algumas** cores minha roupinha de batizado.

(29.2) Guardava há anos, ainda estava com **todas** as cores minha roupinha de batizado.

Dessa forma, verificamos que o pronome indefinido "nenhum/nenhuma" transforma um termo que, por sua natureza é contável, em incontável.

a) 2. Anteposto, singular

Junto de adjetivo para enfatizar que algo ou alguém definitivamente não possui a característica indicada. Nesse caso, **nenhum** equivale ao **indefinido *um*** ou a uma elipse.

(30) Não somos mais tão amigos, ele me tratava mal, eu não sou *nenhum* idiota para aguentar os xingos dele.

ALGUÉM

É um pronome indefinido que não apresenta marca de gênero e/ou número e refere-se somente a pessoas.

✓ Em referência a uma pessoa qualquer, sem identificá-la:

✓

(31) Eu liguei para a minha mãe e pedi para **alguém** vir me buscar, está chovendo muito, não dá para ir embora a pé.

✓ Mesmo que ocorra uma oração adjetiva (restritiva ou explicativa) o pronome *alguém* continua a se referir a uma pessoa não identificada.

(32) Alguém que gosta de mim me mandou esse bilhetinho.

✓ Em referência a uma pessoa qualquer que se destaca positivamente no tipo de atividade que exerce. Nesse caso, o elemento **alguém** ocorre em posição predicativa, e pode ter sido uma referência qualificadora.

(33) Eu queria ser **alguém** para a Thalia[24], mas ela me vê apenas como amigo.

✓ **Alguém** também é empregado em enunciados interrogativos e em orações condicionais com referência a uma pessoa sem afirmar que tal pessoa realmente existe.

(34) *Se* **alguém** vir com brincadeirinha boba novamente, eu vou perder minha educação e não me responsabilizo pelas consequências.

NINGUÉM

O pronome indefinido **ninguém** tem valor de nenhuma pessoa. Sempre empregado significando “nem uma única pessoa” ou “nem um único membro de um grupo particular:”

[24] O nome usado nos exemplos 33 e 37 são fictícios.

(35) Naquela noite, com tantos pernilongos, **ninguém** conseguiu dormir bem em casa.

✓ Em enunciados com marca negativa, indicando que não existe uma pessoa na situação referida.

(36) Agora não tem **ninguém** em casa para trazer o trabalho para mim, posso trazer ele amanhã, professora?

✓ Na expressão **um ninguém**, designando pessoas sem importância, ou que não ocupam posição importante. Trata-se de uma substantivação do **ninguém**:

(37) A Thalia me trata como **um ninguém**, isso me deixa muito triste porque eu gosto muito dela, professora. O que eu faço para ela gostar de mim?

4.2.10 Ataliba Teixeira de Castilho

Castilho (2012, p. 472-476) primeiramente nos mostra o estatuto categorial dos pronomes. Para isso faz uma retonada histórica, desde as referências de Apolônio Díscolo (sec. I D.C) uma vez que os argumentos utilizados por ele apresentam uma notável atualidade, passando pela Gramática de Port Royal até, finalmente a organização da atual gramática.

Primeiramente, o autor nos chama a atenção para a organização da gramática ocidental que os argumentos que ela dispõe para a caracterização da classe dos pronomes levaram em conta suas propriedades semânticas, discursivas e gramaticais (=sintáticas e morfológicas). Quanto aos argumentos de Apolônio Díscolo (*apud* CASTILHO 2012, p. 472) citaremos apena um, o que mais se aproxima da definição tradicional dos pronomes "[...] é a parte da oração que faz às vezes de um nome [=substantivo] na forma dêitica ou anafórica, e que não se acompanha de artigo"

Ainda na tarefa de entender o processo de desenvolvimento dos pronomes, ao longo dos anos, percebemos que a maioria dos gramáticos latinos se preocupava mais com a classificação e pelas propriedades morfológicas dessa classe que com suas propriedades funcionais.

Nebrija (apud CASTILHO, 2012, p.473) define o pronome como “uma das dez partes da oração, a qual se declina por casos, e tem pessoas determinadas. E chama-se pronome, porque se põe em lugar do nome próprio.” Na busca de compreender os mistérios sobre os pronomes, Castilho (2012, p. 573) busca a referência em João de Barros (importante estudioso português, autor de uma das gramáticas mais relevantes da história da gramática da Língua Portuguesa). Ele define o pronome como sendo “ua parte da oraçom que se põe em lugar do próprio nome”.

Até essa época, aproximadamente séculos XVI e XVII, só existiam os pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos. A organização dos pronomes como a conhecemos hoje: pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos, interrogativos, reflexivos/recíprocos e indefinidos só passaram a acontecer, ou melhor, só foram incluídos após o século XVII.

Castilho (2012, p. 574) afirma que para definir o estatuto categorial dos pronomes, é necessário examinar as propriedades discursivas, semânticas e gramaticais e, também sua gramaticalização. Ainda, para o autor, do ponto de vista semântico-discursivo, os pronomes (1) representam as pessoas do discurso (1ª pessoa: quem fala, 2ª pessoa: com quem se fala e 3ª pessoa: do que se fala; (2) permitem a retomada ou antecipação de participantes, pelo caminho da foricidade (anáfora e catáfora).

O estudioso acrescenta que, sob o ponto de vista morfológico, os pronomes exibem propriedades de caso, pessoa/número e gênero. Quanto à sintaxe, Castilho explica que a Gramática greco-latina enfatizava duas relações de base: a da *proximidade* ou *adjacência*, quando a forma acompanha o substantivo e a da *substituição*, quando a forma substitui o substantivo. Isso explica o fato de hoje termos os pronomes adjetivos que determinam um substantivo e os pronomes substantivos, aqueles que substituem, ocupam o lugar de um substantivo.

Os pronomes, de acordo com o lugar que ocupam dentro de um enunciado podem ocupar a função de núcleo do sintagma nominal (SN). Os pronomes indefinidos ninguém e alguém exercem somente a função de substantivo, pois eles não pedem determinantes. Enquanto os pronomes indefinidos nenhum e algum exercem a função de pronomes adjetivos, sempre vêm seguidos de um substantivo. No entanto, dentro de um processo de enunciação essa informação pode não ser totalmente verdadeira.

Castilho (2012) analisa os pronomes indefinidos apenas como quantificadores indefinidos. Ele afirma que esses quantificadores indefinidos podem exercer a função de núcleo do sintagma nominal por não se combinarem com um substantivo. Dentro da teoria defendida pelo autor, não se aplica o termo “pronome substantivo” porque, segundo ele, devido às dadas propriedades pronominais dessa classe.

A quantificação, para Castilho (2012, p. 505), insere-se no processo semântico da predicação. Mattos e Silva (1989 apud CASTILHO, 2012, p. 505) explicam que os quantificadores pronominais são

> [...] atualizadores do nome que não estabelecem relação entre o que é designado pelo nome e pelas pessoas envolvidas no processo da comunicação, como os demonstrativos e possessivos, mas que acrescentam ao que é designado alguma informação sobre a quantidade.

Dentro da quantificação e não deixando de lado que os pronomes em análise são categorizados como indefinidos, entendemos que “indefinido” poderá ser desde um número indeterminado de objetos (alguns lápis) até uma quantidade indeterminada (algumas dores). Devemos lembrar que há elementos que são contáveis e não contáveis. Vejamos alguns exemplos:

(38) Quando o Brasil se lança realmente como criador de coisa aí não vai **nenhuma** paixão, nenhum bairrismo nem nada é especial.[25]

(38). 1 Vamos reconhecer **alguma** figura humana. (afirmação)

(38).2 Vamos reconhecer figura humana **alguma**. (negação: não reconhecemos figura humana nenhuma).

Nesses poucos exemplos, os quantificadores indefinidos nos revelam que compõem uma classe bastante heterogênea visto que: diante da morfologia flexionam de gênero e número **(38.1)** e outros não **(38.).** Alguns podem exercer a função de núcleo do sintagma nominal e outros de determinantes do sintagma

[25] Exemplos de Castilho (2012, p. 505-506).

nominal. Observando a posição dos quantificadores alguns podem se movimentar, chegando até a alterar o sentido **(38.2),** outros não se movimentam.

Longobard (1988 apud CASTILHO, 2012, p. 508) assevera que pode-se reconhecer que os quantificadores indefinidos tomam por escopo substantivos que remetem aos seguintes conjuntos: 1. conjunto unitário - o quantificador especifica apenas um elemento do conjunto: *algum, alguém, algo etc* , 2. conjunto vazio – o quantificador especifica um conjunto vazio de elementos: nenhum, nada, ninguém e 3. conjunto total – o quantificador especifica a totalidade dos elementos que compõem o conjunto: tudo, todos etc.

Dentro do que foi exposto até aqui sob a análise da gramática descritiva devemos, além de conhecer a função dos pronomes indefinidos, reconhecemos que esses desempenham dentro de sua forma de ser um pronome por estar "substituindo" ou "determinando" um substantivo, que eles desempenham com intensidade o sentido de quantificação de indeterminação.

Podemos concluir afirmando que tanto os pronomes indefinidos quanto os quantificadores indefinidos corroboram para que um texto tenha um caráter de indefinitude, imprecisão, principalmente quando ocorre dentro de uma situação comunicacional genérica na qual se vinculam conhecimentos compartilhados pelos enunciadores sem a intenção de particularizar ou de focalizar com precisão as marcas conversacionais.

4.3 Análise Linguística dos Pronomes Indefinidos sob a Ótica Linguística de Benveniste

Os pronomes pessoais ocupam um importante lugar para a subjetividade da linguagem. No texto sobre a natureza dos nomes, Benveniste (1988, p. 277) chama a atenção para o fato de que:

> Todas as língua possuem pronomes e, em todas, eles se definem como referindo-se às mesmas categorias de expressão (pronomes pessoais, demonstrativos, etc.). A universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem.

Caso observemos bem os pronomes pessoais, veremos que é preciso fazer duas distinções: uma entre a classe de pronomes, separando-os dos possessivos, demonstrativos, interrogativos, indefinidos etc; a outra entre os pronomes pessoais, separando *eu* e *tu* de *ele*, porque, segundo Benveniste, a noção de pessoa é própria e somente a *eu* e *tu* e não a *ele*. Na classe formal dos pronomes, *ele* é inteiramente diferente de *eu* e *tu* pela sua função e natureza, isso porque o pronome *ele* só serve para substituir algum ser anteriormente apresentado no enunciado.

Flores (2008, p.105-106) analisa o comportamento dos pronomes indefinidos partindo dos pressupostos apresentados por Benveniste. Ele afirma que os pronomes indefinidos são palavras por pertencerem a dois domínios: ao domínio semiótico e ao domínio semântico. O referido autor explica que quanto à significação, os pronomes são de caráter duplo, uma vez que encerram a significação relativa à língua como sistema coletivo e significação relativa à língua em ação, referência atribuída pelo sujeito que exprime sua atitude e situação enunciativa.

Flores (2008, p.105-106) afirma, ainda, que os pronomes indefinidos inserem-se na categoria de não-pessoa (ele - 3ª pessoa). Que de maneira diferente dos indicadores de subjetividade, que marcam a enunciação no enunciado, os pronomes indefinidos indicam conceitos, noções gerais que, na e pela enunciação se especificam, que são signos “atualizados”.

4.4 Uma Abordagem Comparativa Entre as Gramáticas

Ao observarmos e compararmos as abordagens anteriores, podemos perceber que os autores de gramáticas normativas, tanto os gramáticos preocupados com a gramática acadêmica quanto os gramáticos preocupados em organizar um livro de gramática para ser usado nas escolas, analisam os pronomes indefinidos trazendo uma definição semelhante. Fazem apenas algumas variações de um para outro autor e é notório que essas definições privilegiam o critério semântico listando uma série de usos e empregos “adequados” para esses pronomes. Não analisam as possibilidades de seu uso em um momento de enunciação. Percebemos que o conceito de definição desses pronomes é muito sucinto, o que não auxilia o aluno na hora de compreender sua definição e aplicá-la

em suas análises escolares. Assim não podem prever os usos e a função que os pronomes indefinidos apresentam em uma abordagem enunciativa.

Neves (2000), por sua vez, procura fazer uma descrição dos usos dos indefinidos, colocando-os na classe dos indefinidos, unindo as noções de determinantes e de quantificação e os analisando em suas diversas possibilidades de uso. Podemos afirmar que sua análise é mais rica e profunda. Aproxima-se da realidade do falante e procura entender seus usos e intenções de uso.

Castilho (2012) procura mostrar os pronomes desde suas tenras origens e todo o seu processo de desenvolvimento ao longo dos séculos. Assim, nos apresenta os pronomes não com uma visão apenas gramatical, mas, mais dinâmica. Afirma que os pronomes indefinidos têm valor morfológico, sintático e semântico. No entanto, faz-nos compreender que os indefinidos, além da carga semântica de indefinição que está no âmago deles, também exercem a função de quantificadores indefinidos.

O conceito acerca dos pronomes indefinidos, ressaltando seu sentido genérico, vago, indeterminado e impreciso, ao referir-se a uma 3ª pessoa do discurso, assume nas gramáticas tradicionais o verdadeiro sentido pelo qual esses pronomes são assim determinados.

Os pronomes indefinidos, quando empregados para indicarem uma pessoa ou um ser genérico/vago, um ente qualquer que não recordará algum nome usado na situação ou contexto enunciativo anterior, informando que é apenas um ser qualquer dentro do grupo referido (determinado ou substituído) pelo pronome, constituirá o grupo dos pronomes indefinidos. Em paralelo a esses pronomes, temos os pronomes pessoais, principalmente os de 3ª pessoa que se referem àqueles sobre quem se fala: pessoas ou seres certos, precisos ou determinados. Esse tipo de pronome substitui um nome anteriormente mencionado, lembra um ente determinado e conhecido pelo discurso. Por essa razão podemos dizer que são pronomes **definidos**, uma vez que exercem funções opostas aos indefinidos.

No entanto, é preciso considerar que, muitas vezes, o uso dos pronomes indefinidos não se encaixa na definição dada a eles pelas gramáticas tradicionais. Devemos, de fato, observá-los como eles são apontados ou empregados dentro de cada enunciado, como o enunciador atribui sentido a essas palavras, criando referência única, relativa à sua atitude e à situação comunicacional. Então, para compreender e classificar uma palavra tem-se que levar em conta a morfologia,

sintaxe e léxico, ou seja, devemos considerar a articulação léxico-gramatical dos textos orais e escritos.

Com relação a essa análise, Câmara Junior (1975) considera três critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua: o critério semântico (o que eles significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua), o critério formal ou mórfico (que se baseia nas propriedades da forma gramatical) e o critério funcional (que diz respeito ao papel que cabe ao vocábulo na oração).

4.5 Outros Aspectos dos Pronomes Indefinidos

Outro aspecto importante a ser analisado nos pronomes indefinidos é o fato de, alguns deles, não aceitarem um artigo antes deles. Assim como os artigos, os pronomes indefinidos funcionam como determinantes, mesmo que de maneira indeterminante, determinam um nome. Vejamos como o uso do artigo antes dos pronomes indefinidos **alguém** e **alguma** os deixam incompatível com o sentido do texto, é um elemento desnecessário para a composição do enunciado.

(39) * <u>O</u> alguém deixou uma carta de amor para mim sobre a mesa... [26]
(39). 1 Alguém deixou uma carta de amor para mim sobre a mesa...
(40) * Falaram **<u>a</u> alguma** coisa que você não pode nos contar?
(40). 1 Falaram **alguma** coisa que você não pode nos contar?

A presença do artigo antes de pronomes indefinidos não é vista ou analisada nas gramáticas justamente por eles não aceitarem esse tipo de determinante. Talvez a única situação em que a presença do artigo não traz uma alomorfia na construção do enunciado seja o emprego do artigo indefinido **um** antes dos pronomes indefinidos **ninguém e alguém,** atribuindo-lhes novos significados: >**<u>um</u> ninguém**< valor negativo; pessoa sem valor diante da comunidade ou sociedade e > **<u>um</u> <u>alguém</u>** < valor positivo; pessoa importante diante da comunidade ou sociedade ou importante para o enunciador. No entanto, esses exemplos não são citados em nenhuma gramática, é apenas uma forma expressiva de os enunciadores expressarem-se. Pertencem, somente e ainda, às expressões enunciativas.

[26] A marca de * indica incorreção na construção do texto, não aceitável, agramatical.

Porém, os artigos indefinidos são bem aceitos antes de alguns dos pronomes indefinidos. Quando empregados junto aos pronomes indefinidos intensificam o valor semântico de indefinição desses pronomes, como em:

(41) Quando **um certo alguém** me convidou para ir ao cinema, fiquei muito feliz.

Sabemos que os estudos linguísticos, ao tentarem organizar seus modelos, acabam por não darem conta de explicar todas as ocorrências de funcionamento das línguas, limitam-se às ocorrências de modelos de estudos clássicos. Porém, na teoria das operações predicativas e enunciativas, a proposta do linguísta A. Culioli (1990, 1999a, 1999b) é procurar o dado linguístico como resultado de uma articulação entre linguagem e línguas.

O que nos parece ser o grande diferencial da TOPE é justamente o fato de ela propor o trabalho sobre um mundo construído e um mundo em construção, ou seja, analisar um dado linguístico num processo de desmontagem ou montagem e desmontagem de valores e de significados, mostrando que é possível entender as alterações linguísticas e que a grande riqueza linguística está exatamente nas atividades de variação, sendo elas discretas ou não.

Outro aspecto a ser observado é a presença de pronomes indefinidos na construção de **locuções adverbiais**. Analisaremos alguns casos, nos quais são empregados pronomes indefinidos na composição dessas locuções. Compreendem expressões formadas por:

A) substantivo quantitativo:

(42) Fui **algumas vezes** à sua casa e não consegui encontrá-la[27].

Considerando os exemplos, o pronome indefinido assume o valor de substantivo, porém quantificando de forma indefinida, incerta o vocábulo *vezes.* Em uma locução as palavras exercem relação de dependência significativa entre elas, não apresentam sentido separadas umas das outras. Assim se escrevermos “Fui **algumas** à sua casa...”, assim como “Fui **vezes** à sua casa...”, os dois enunciados ficarão incompletos. Portanto, <algumas> e <vezes> precisam ficar unidos para

[27] Os exemplos 42 e 43 são de Neves (2000).

assim constituírem um valor significativo dentro do enunciado, valor este de vezes indeterminadas, de não saber, ao certo, quantas vezes o sujeito enunciador foi à casa do sujeito a quem ele dirige sua fala.

B) preposição + substantivo quantificado

(43). 1 Vocês não sairão **de forma alguma** com essa chuva.

(43). 2 De alguma maneira preciso encontrar minhas moedinhas que eram da coleção da minha avó.

(43).3 Meu namorado não me deixa usar minissaia **de modo algum**.

Nesses casos, as locuções adverbiais apresentam valores quantitativos e negativos. Nos exemplos (43).1 e (43).3 as expressões **de forma alguma** e **de modo algum** apresentam valor negativo, de quantidade nula/zero, pois de forma alguma reforça a negação apresentada no início do enunciado <não sairão> *de* forma alguma ou forma nenhuma. O mesmo caso ocorre com de modo algum, visto que também reforça a negação presente no início do enunciado <não me deixa usar> de modo algum ou de nenhum jeito. No entanto, a locução adverbial em (43).2 **de alguma maneira** apresenta valor quantitativo indefinido. O enunciador não sabe qual a maneira exata, certa, definida que aplicará para encontrar suas moedinhas perdidas, apenas tem a hipótese que será *de* alguma maneira ainda não conhecida por ele.

Os pronomes indefinidos, sob a ótica semântica, são vistos como palavras indeterminadas, com sentido generalizado e vago ao referir-se à 3ª pessoa do discurso, e, sob a análise morfossintática, os pronomes indefinidos adjetivos são considerados como indicadores de gênero de número e de classe gramatical.

Quanto à classe gramatical, além de substantivos e de adjetivos podemos acrescentar que, alguns pronomes indefinidos, também podem exercer o papel de substantivador. Embora o papel de substantivador, seja abordado pelas gramáticas como um dos papéis do artigo, sendo isso uma verdade inegável, não é uma função imprescindível e única do artigo. Podemos acrescentar que além de alguns pronomes indefinidos, os pronomes possessivos e indefinidos também podem exercer o papel de substantivador.

I- **Seu olhar** é profundo e belo.

II- É uma criança mimada, parece que nunca recebeu **nenhum não** em sua vida.

Já os pronomes indefinidos **algum** e **alguma** mantém uma estreita relação com os artigos indefinidos. Ambos não podem ocorrer em um mesmo ambiente sintático. Ambos são determinantes do substantivo, e, se voltarmos à origem desses termos, verificaremos que o pronome indefinido ***algum*** (***alĭquis***+***unus***.) já apresenta o artigo indefinido em sua formação, portanto ficaria redundante o artigo **um** antes do pronome e no pronome. Vejamos:

(44) Um professor procurou por você[28].

(44). 1* Algum um professor procurou por você.

Em (44) o artigo indefinido **um** determina de modo impreciso qual professor procurou por você, enquanto que em (44).1 não podemos dizer que algum um professor procurou por você. Essa construção ficaria agramatical e sem sentido exatamente pela redundância de alg**(um)** e **um**.

Outro aspecto interessante é que, embora os pronomes indefinidos **algum** e **alguma** e o artigo indefinido possam ocorrer em um mesmo campo sintático, em certos casos apresentam circunstâncias semânticas bem distintas. Em (45) o enunciador **A** informa ao enunciador **B** que um professor o procurou e em (46) o enunciador **A** informa ao enunciador B que algum professor o procurou. Observando o uso do artigo indefinido **um** e do pronome indefinido **algum,** nota-se que, comparando os dois enunciados, **algum** profere grau de indefinição maior que **um**.

(45) Um professor procurou por você[29].

(45).1 Um professor procurou por você. Quem mandou o professor procurá-lo foi o coordenador.

(46) Algum professor procurou por você.

(46).1 Algum professor procurou por você. Quem mandou **o professor** procurá-lo foi o coordenador.

A asserção em (45) denota um grau de imprecisão por parte do sujeito enunciador em relação ao referente que existe em (45).1. Em (45).1 é possível uma

[28] Exemplos 44 e 44.1 são de M. Lima (1997).
[29] Os exemplos 44, 45.1, 46, 46.1, 47 e 48 são de M. Lima (1997).

identificação da ocorrência **um professor** por conta da outra ocorrência **o professor** que ocorre no segundo momento do enunciado.

Em (46).1, a presença do pronome indefinido, como marca de indeterminação, é bloqueada por uma posterior identificação da ocorrência **professor**. Nessa situação, a indeterminação do pronome ocorre somente na primeira parte do enunciado, pois logo em seguida a presença do artigo definido antecedendo professor o determina.

Em virtude do que foi exposto nos exemplos acima, podemos concluir que há ausência de compatibilidade semântica do uso de **algum** e **alguma** no mesmo ambiente sintático em que ocorre o artigo indefinido. Isso acontece porque decorre do fato de os dois apresentarem marcas que se contrapõem: determinação/indeterminação resultantes de operações distintas. Porém, podemos encontrar enunciados com denotação de imprecisão e incerteza que abrangem tanto o pronome indefinido quanto o artigo indefinido, como podemos observar em:

(47) Preciso encontrar **um emprego**.
(48) Preciso encontrar **algum emprego**.

Em (47) e (48), tanto o artigo indefinido quanto o pronome indefinido constituem uma marca de indefinição. Não há uma existência dada, um fato real em relação ao fato de o sujeito enunciador (eu) encontrar um emprego. A forma verbal “preciso encontrar”, implica no fato do sujeito enunciador não ter emprego, há uma existência possível de encontrar um emprego, mas não uma existência dada e real.

Dentro da sintaxe o pronome indefinido provoca uma grande confusão nos alunos pelo fato do termo expressar a ideia de coisa indeterminada e/ou imprecisa, e são assim levados a classificar o sujeito como indeterminado. A indeterminação não é do sujeito, mas do pronome que é indefinido.

(49) Alguém me contou que você comprou um carro novo.

A indeterminação está no pronome indefinido **alguém**, que geralmente é interpretado pelos enunciadores como uma pessoa qualquer. Nesse caso, o sujeito enunciador talvez não saiba ou não queira informar quem lhe contou, por isso, o emprego do pronome indefinido. Ao fazer a análise sintática do enunciado, o aluno

sente dificuldade em diferenciar o pronome indefinido substantivo do sujeito indefinido/indeterminado devido à igualdade semântica dos termos.

Os aspectos relativos aos pronomes indefinidos observados até aqui mostram que eles apresentam funções e papéis distintos não só entre eles, mas também em relação à respectiva classe a qual são associados como elementos de uma subclasse, como pronome indefinido-artigo indefinido e pronome indefinido-locução adverbial.

Quanto ao comportamento dos pronomes indefinidos, podemos concluir que apresentam distinções em seus processos construtivos ora dentro de sua indefinição, sua referência vaga e imprecisa sobre quem se dirige (sempre 3ª pessoa) assim como normalmente são classificados ora, dentro de sua limitação de indefinição, quando empregados como generalizadores dentro daquilo que se pretende dizer ou informar com o seu emprego.

Além dessas aplicações de uso podem exercer a ideia de numeral indefinido por terem uma marca expressiva de quantidade. Também podem ocupar, além da função de pronomes indefinidos, outras funções de classes de palavras, como a de substantivo quando for núcleo do sintagma nominal e de adjetivo quando for determinante/especificador do substantivo.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção abordaremos alguns elementos importantes para a fundamentação teórica de nossa pesquisa, visto que a proposta de nosso trabalho está égide dos preceitos da TOPE (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas) desenvolvida pelo francês Antonie Culioli. A proposta central desse estudioso é procurar um dado linguístico como resultado de uma articulação entre linguagem e línguas naturais. Iniciamos nossas análises confrontando o que é a linguística e a linguagem nessa perspectiva.

Para entendermos e, mais adiante, aplicarmos os conceitos metodológicos do estudioso faremos algumas abordagens sobre o que consideramos fundamental para o embasamento teórico de nossa pesquisa. Desse modo, refletimos sobre o conceito de noção e domínio nocional, os níveis constitutivos dos enunciados (relação primitiva, predicativa e enunciativa), analisamos o conceito de fronteira, os processos de quantificação, qualificação, discreto, denso e compacto, assim como as operações modais e aspectuais.

5.1 A Linguística e a Linguagem para os Linguistas e para Culioli

A sedução que a linguagem exerce sobre o homem é muito antiga. Provavelmente seja essa a principal razão que desperta o interesse de diversos estudiosos, de diferentes épocas, em tentar compreendê-la e, consequentemente, defini-la.

É possível observar o fascínio dos homens pela linguagem através de inúmeras maneiras: através da literatura, da poesia, da religião, da filosofia, da psicologia, da neurolinguística etc. e assim um número enorme de fatos e de filosofias levam estudiosos a se dedicarem ao estudo da linguagem.

Nessa tentativa, há algumas questões que norteiam a curiosidade desses pesquisadores. Moreno (2000, p.14) sugere que os estudiosos comecem com a questão mais óbvia “O que é linguagem?” e continuariam com questões filosóficas mais complexas, tais como: “Como é possível que a linguagem signifique e diga coisas?” “E nosso pensamento, em que medida não é ele a outra face dessa moeda?” “Ou, melhor, é possível pensar o mundo sem pensar que ele se realize através e por meio da linguagem?”.

Na Grécia Antiga, como vimos em 2.2, os antigos filósofos ou pensadores estendiam-se por longas discussões na tentativa de saber se as palavras imitavam as coisas ou se os nomes eram dados por pura convenção. A primeira gramática surgiu a partir desses debates que questionavam sobre a organização do pensamento acerca da linguagem.

A respeito da reflexão sobre a linguagem na Idade Média, Orlandi (1992, p. 9) diz que:

> Na Idade Média, a reflexão sobre a linguagem teve nos *Modistae* uma de suas manifestações relevantes. Eles procuravam construir uma teoria geral da linguagem, partindo da autonomia da Gramática em relação à Lógica. Consideraram então três tipos de modalidades (*modus*) manifestados pela linguagem natural: o *modus essendi* (de ser) o *intelligendi* (de pensamento) e o *significandi* (de significar).

Para muitos estudiosos a linguagem é definida como a forma de comunicação do homem para transmitir seus sentimentos, suas emoções, seus pensamentos. Sobre esse parecer, Franchi (1992, p. 26) afirma: “A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento de intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo.”

No entanto, somente com a concepção da Linguística, que é uma ciência recente, inaugurada no início do século XX que essas formas de estudo e/ou curiosidade do homem sobre a linguagem tomam a forma de uma verdadeira ciência, com objetivos e métodos próprios.

A Linguística, da maneira como a conhecemos atualmente, teve como precursor o suíço Ferdinand de Saussure que atribui a ela seu objeto específico: a língua e a conceitua como um sistema de signos. Porém, Saussure faz uma distinção importantíssima para o estudo dessa ciência, ele separa a língua (*langue*), que para ele é um sistema abstrato, social e geral da fala (*parole*) que, segundo o estudioso, é a realização concreta do falante. Com isso, o linguista ao separar a fala (*parole*) da língua (*langue*) tira o sujeito enunciador do centro dos estudos linguísticos.

A partir de então, a Linguística conquista seu espaço dentre as Ciências Humanas e passa a ser a ciência que estuda as línguas, e nascem algumas divisões ou correntes como o estruturalismo, o gerativismo e outras tendências.

Dentre essas tendências surge a Linguística Enunciativa ou a Teoria da Enunciação[30] que se caracteriza por colocar no centro de sua reflexão o sujeito. Essa teoria vem contradizer a linguística das línguas que excluía o sujeito. Ela parte da distinção entre o enunciado já realizado com a enunciação que é a ação de produzir o enunciado. O que realmente lhe interessa é o processo da enunciação: a forma pela qual o sujeito marca sua presença naquilo que fala.

Culioli (1990) define a linguística como a ciência cujo objetivo é entender a linguagem em funcionamento através da diversidade das línguas naturais. Assim, Culioli questiona a linguística saussuriana que excluía a *langue* da *parole* assim como não tinha o sujeito no centro dos estudos linguísticos, pois, dentro de sua concepção teórica, o sujeito apresenta grande importância na construção do ato enunciativo.

Como já apontamos, a base da teoria enunciativa é ter o sujeito no centro do sistema linguístico, pois, segundo Fuchs (1984) torna-se impossível referir-se à língua entendida como um sistema distinto de quem a utiliza e de suas condições de uso e opor a língua a qualquer coisa que seja exterior, quer se trate da fala individual ou do discurso. Desse modo, concluímos que a teoria enunciativa substitui as abordagens instrumentais da linguagem como "ferramenta" por uma abordagem mais versátil, flexível que procura trabalhar com a articulação entre a língua e o discurso, ou seja, é um trabalho conjunto da *langue* com a *parole* e, como consequência, o sujeito trabalha as articulações significativas presentes nos enunciados.

Fuchs (1984) explana que Culioli critica outro ponto da linguística, que ele se opõe à função referencial e às funções intersubjetivas, ou seja, para ele a função de emissor e receptor é muito mais complexa que o apresentado pelo esquema de comunicação[31]. Fuchs (1984) explica ainda que, para o referido estudioso, esses papéis são assumidos simultaneamente pelos dois interlocutores, *i. e*., no ato da enunciação cada um constrói seu discurso assim como o recebe do outro (é um processo de codificação e decodificação concomitante), daí sua preferência às noções de coenunciação e coenunciadores. Além disso, a língua, dentro da

[30] Atribui-se a Émile Benveniste (1988, p.82) a origem da teoria da enunciação e é de sua autoria a definição canônica de enunciação: "[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização"

[31] Culioli critica o clássico esquema de comunicação criado por Roman Jackson.

perspectiva culioliana, não é vista como um código externo aos sujeitos, mas como algo que é parte do processo de constituição do sujeito enquanto um ser social e psicológico; assim assegurando-lhes uma comunicação positiva.

Devemos destacar que essa comunicação se dá por meio de uma atividade de representação (do próprio EU), referenciação (do Outro) e regulação (representação psicossocial) entre os interlocutores numa constante espiral de ajustamentos. Assim, não ocorre uma simples passagem de informação de um enunciador para outro, mas um trabalho árduo e intenso de investimento de significado para a construção de um entendimento.

Porém, muitas vezes, a comunicação apresenta falhas, desencontros ou mal-entendidos, e para "reparar" tais acontecimentos a comunicação prevê ajustamentos e/ou regulações. Do ponto de vista de interação verbal esses desajustes não são vistos como "erros", mas como elementos característicos das atividades da linguagem que, tanto a heterogeneidade quanto a ambiguidade são vistas como constitutivas do diálogo entre os interlocutores e, portanto, constitutivas da linguagem.

Sobre os mal-entendidos ou "ruídos" recorrentes na interação verbal durante situações práticas de comunicação, Franchi (1992, p. 26) explana que:

> A linguagem não é um sistema de caráter aberto, público, universal, porque se adapta à multiplicidade das situações comunicativas; ela é um sistema aberto e criativo e, por isso, disponível ao atendimento das necessidades e intenções das mais variadas condições de comunicação. Se fosse contrário, a linguagem seria a história do homem, quando, além disso, ela faz, reformulando e reelaborando os sistemas de referência para a ação humana.

5.2 Noção e Domínio Nocional

Tentaremos esboçar algumas definições de noção, um conceito linguístico de fundamental importância para a teoria de Culioli, pois a noção trata de um signo linguístico em nível semântico profundo.

Ao contrário do senso comum que afirma que noção é o conhecimento que se tem sobre algo ou a apreensão a respeito de determinada palavra, dentro da

teoria linguística culioliana, noção denota um sentido mais intenso e distante do apregoado pelo senso comum.

Comecemos por esclarecer que, a noção, ao contrário do que muitos pensam, não é uma unidade lexical, é uma ocorrência das atividades mentais que só é identificável no e pelo material linguístico. Às vezes, confundimos noção com palavras, mas apesar de as noções serem percebidas por meio das palavras, elas não apresentam o mesmo valor de um conjunto lexical de uma dada língua. Embora entendamos que são através das palavras e dos textos que temos acesso às noções, enfatizamos que não há qualquer igualdade de valor entre palavra e noção.

Culioli (1990, p. 69, tradução nossa) esclarece a noção como sendo:

> [...] um complexo sistema de representações que estrutura feixes de propriedades físico-culturais e não devem ser equiparadas com rótulos lexicais ou itens reais. Noções são representações e devem ser tratadas como tal [...]"

e ainda

> As noções são apreendidas e estabelecidas por meio de ocorrências (eventos enunciativos) os quais envolvem: distinguir instâncias fenomenais, identificando propriedades e avaliando o grau e o tipo de semelhança, decidindo se mantêm as ocorrências qualitativamente separadas ou as categoriza como equivalentes em relação a um tipo [...].[32]

As noções ocorrem em qualquer enunciado e dentro de qualquer situação de enunciação e são estabilizadas através das ocorrências linguísticas, pois ela é pré-categorial, ou seja, as noções em uso não estão categorizadas, elas são insaturadas e por tal razão não pertencem a nenhuma classe de palavras pré-determinada pela gramática tradicional.

Entendemos que as noções apresentam um estatuto de entidade predicável que só se manifesta nos enunciados onde poderão ser analisadas sistematicamente através das ocorrências de variação e das ocorrências linguísticas realizadas num processo de abstração. Com isso, as noções não apresentam este ou aquele significado. Portanto, é a partir dessas ocorrências que podemos

---

[32] *"[...] as a complex bundle of structured physico-cultural properties and shoud not be equated which lexical labels or actual itens. Notions are representations and shoud be trated as such [...]"*
"Notions are apprehended and stablished through occurrences (enunciative events) which involve: distinguishing phenomenal instances, identifying properties and assessing their distance from one another, gauging the degree and the kind of similarity, deciding whether to keep the occurences qualitatively separate or to categorize them equivalent relative to a type [...]".

apreender as noções. É através da construção de uma série de famílias parafrásticas ou de conjunto de ocorrências estruturadas que chegamos ao domínio nocional, espaço no qual são verificados os valores, atribuídas propriedades a uma determinada noção, assim como também podem ser negados seus valores e propriedades.

O domínio nocional é uma classe de ocorrências onde ocorre o ajustamento da noção, é o espaço onde ela se movimenta para avaliar os valores e propriedades como tempo, relação inter-sujeitos, operações modais e aspectuais etc., atribuídas a uma determinada noção, da mesma forma como podem ser negados valores e propriedades a ela. É nesse espaço limite entre uma e outra propriedade que fica o domínio nocional.

Através das diferentes operações abstratas realizadas em uma noção é que se constrói o domínio nocional que é constituído de uma abertura, um espaço vazio, no qual, na medida em que vão atribuindo valores e/ou propriedades a uma noção eles são preenchidos*, i.e*., são estabilizados. Todavia, para atribuir tais valores, devem-se levar em consideração os critérios culturais e sociais de cada indivíduo. Ao relacionar uma noção determinada com outros termos, ela pode se estabilizar com valor x, mas, em uma segunda relação ela pode se estabilizar com y.

Correia (2002) apresenta a figura que representa, de maneira esquemática, o domínio nocional em que:

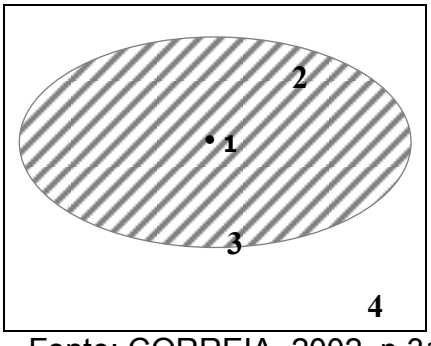
1: é o centro atrator

2: é o interior do domínio (I)

3: é a fronteira (F)

4: é o exterior (E)

Figura 1 – Domínio Nocional



Fonte: CORREIA, 2002, p.31

Correia (2002, p. 31) explica que a respeito do domínio nocional se nós partirmos da noção /P/, 1 marca o que é verdadeiramente /P/; 2 é a zona do gradiente de /P/; 3 marca a Fronteira: o que já não é /P/ e ainda não é verdadeiramente /não-P/; 4 é o Exterior do domínio, isto é, tudo que já não é mais /P/.

Tomemos como exemplo a noção /irmão /, teremos como centro atrator a propriedade “verdadeiramente irmão” e no interior do domínio nocional teremos tudo aquilo que se pode ser chamado ou considerado “irmão de Pedro”. No entanto, se nos direcionarmos para o exterior do domínio nocional poderemos encontrar algo como “não ser o irmão de Pedro, mas um primo”. No exterior do domínio nocional encontraremos a propriedade “verdadeiramente não-irmão de Pedro”. E, finalmente, se nos posicionarmos do exterior do domínio nocional em direção ao centro teremos um gradiente como “um meio irmão”.

Através da ilustração e da explicação da autora percebemos que as relações que se estabelecem entre os valores de noção no interior do domínio (I) e o que está no exterior (E) se complementam. Outro elemento primordial nas operações de domínio nocional são as operações de quantificação e qualificação, pois essas permitem construir em um enunciado, a verdadeira especificidade do domínio nocional. Para esclarecermos as informações comentadas sobre o tema, tomemos os seguintes exemplos:

(1.1) Este é o irmão verdadeiro de Pedro! (1)

(1.2) Este é o irmão de Pedro. (2)

(1.3) Este é o meio irmão de Pedro. (3)

(1.4) Este verdadeiramente não é o irmão de Pedro. (4)

5.3 Fronteira

Tomando como fundamento a análise sobre noção e domínio nocional, no qual observamos que há um **interior** (I) – área aberta e centralizada porque ela contém um núcleo organizador o qual atua como **centro atrator** - e o **exterior** (E) – área em que os valores externos podem ser descritos como *“*verdadeiramente não-p” “totalmente diferente de p” “ter nenhuma propriedade comum, nem mesmo a mais leve/menor, com p”*,* e*,* finalmente há uma fronteira que pode ser representada como a zona em que as ocorrências menos típicas do **Interior** sobrepõem-se às

ocorrências menos típicas do **Exterior**, e vice-versa. A **fronteira** contém não só a propriedade p (verdadeiramente p), mas também a propriedade alterada, não-p (verdadeiramente não-p) e todos os valores entre p e não-p.

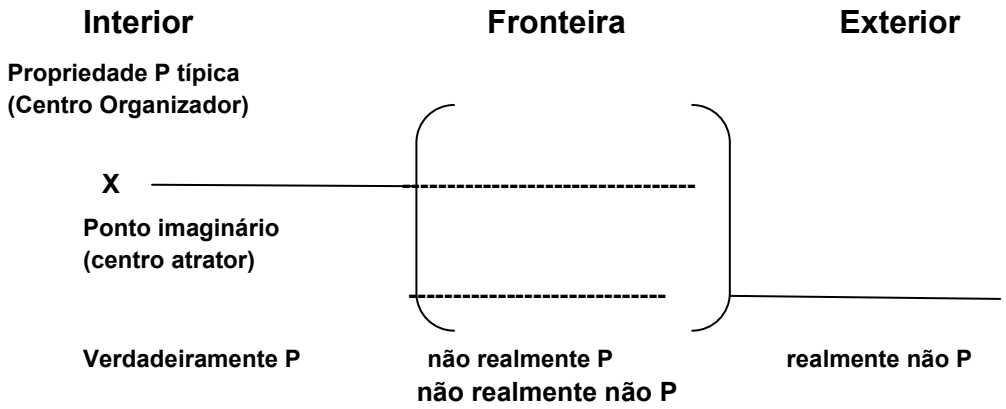
Sob essa reflexão, verificamos que a fronteira não é apenas um ponto ou uma passagem de uma variável da língua para outra. Podemos considerá-la como sendo o espaço onde acontece a passagem de um nível de conhecimento para outro de organização do conhecimento. Isso quer dizer que é o momento em que um determinado **termo** (que deve ser entendido no sentido amplo de referência e não no sentido restrito da palavra), que está dentro de um conjunto estruturado e aplicado com seus valores, culturas, crenças e verdades se desestrutura (desmonta) e não é mais funcional, ou seja, perdeu todos os valores a ele creditados anteriormente.

É notório que a fronteira pode ser vazia, que ela pode pertencer ao interior e ao exterior, pode se manter só ou ainda pertencer ao interior e ao exterior, assim ela pode construir um complemento que pode ficar além do escopo ou fora dele.

Podemos concluir que é a fronteira que fornece condições de passagem de um nível para outro. Dessa forma, ela perpassa de um nível, que pode ser considerado o mais próximo do termo, para um nível superior de organização do conhecimento.

Para ilustrar sobre o que explanamos, a figura abaixo mostra o espaço da Fronteira, o posicionamento do Interior e do Exterior e suas propriedades dentro do domínio nocional.

Figura 2 - Esquema da construção de um domínio nocional com suas ocorrências



Fonte: CULIOLI, 1990, p.71

5.4 Operação de Localização *(repérage)*

A operação de localização (*repérage*) é fundamental na teoria de Culioli, pois o autor afirma que esta operação é feita em todos os tipos de fenômenos linguísticos.

Culioli (1990, p. 74, tradução nossa) explica que "[...] o conceito de localização está relacionado (ligado) ao conceito de localização de um terno relativo ao outro e assim de determinação[33]". Conforme as palavras do autor, concluímos que a localização se dá através da construção da determinação.

A ideia básica é que um objeto só adquire um valor determinado por meio de um sistema de localização (*repérage)* que é abstrata. No entanto, afirmar que um termo ***x*** é localizado em relação a um termo ***y*** significa que ***x*** está situado com referência a ***y***, e que este último serve como localizador (ponto de referência – *repère*) e o primeiro como localizado (*repéré*).

A relação de localização é sempre binária porque obtemos uma segunda relação binária em cima da primeira. Um termo **x** é localizado em relação a um termo **y**, a operação atribui um novo valor a **x** que anteriormente não possuía porque os lugares de localizado e localizador não são fixos, eles podem alterar seus lugares dependendo da situação comunicacional em que está sendo aplicado o termo.

[33] *"[...] the concept of location is linked to the concept of locating one term relative to another and to that of determination."*

Culioli (1990, p. 75) explica que para construir uma relação binária usamos uma operação unária “está localizado por”, ou “tem como localizador”. O operador de localizações é expresso por **Є** que é lido de maneira comum como “está localizado por/é localizado”. Portanto **< x Є ( ) >** significa que **x** é o *locatum* em uma relação que está sendo estabelecida. De **< x Є ( ) >** podemos constituir um localizador, digamos y, e assim ter a relação **< x Є y >** ou: ‘**x** é localizado em relação a **y**.

Por exemplo: Em “A mãe acariciou o filho”, temos a seguinte relação: <*mãe Є filho*> *temos* mãe como termo localizado e *filho* sendo o localizador, enquanto que em “O filho acariciou a mãe”, temos a seguinte orientação: <filho **Є** mãe>, no entanto, neste enunciado *filho* é o termo localizado e *mãe* é o localizador.

Ainda na operação de localização há duas propriedades primitivas: a relação de identificação e a de diferenciação.

Vejamos um exemplo em que ocorre identificação, pois existe a identidade (simetria) entre os dois termos (não simétricos), mas que remetem um mesmo elemento. Neste caso *margarida* equivale a ***y*** e *flor* a ***x***, portanto temos a relação **< x Є y >** em que *margarida* é localizada em relação à *flor*.

A margarida é uma flor.
↓ ↓
localizador localizado

Já a relação de diferenciação apresenta propriedades de não-simetria, há uma diferenciação entre o termo localizado **margarida** e o termo localizador **vaso**. Eles são elementos distintos que não remetem a um mesmo elemento. Neste Vejamos o exemplo:

A margarida está no vaso.
↓ ↓
localizado localizador

Neste caso **margarida** representa x e **vaso** representa y, portanto temos a relação **< x Є y >** em que **margarida** é localizada em relação a **vaso**.

Através da relação de localização percebemos que além de apontar a relação de localização entre dois termos, um localizador (x) e um localizado (y), ela também nos aponta a relação de localização de um termo em relação ao enunciado.

5.5 Operações Constitutivas do Enunciado

A enunciação, sob a visão de Culioli, é um processo de constituição de um enunciado, ou seja, é um ato de construção. O linguista se preocupa em explicar o processo da construção de produção de um enunciado e o reconhecimento dos enunciados produzidos pelos enunciadores em uma situação de enunciação (interação verbal). Esse processo de enunciação envolve tanto quem fala quanto quem ouve, ambos envolvidos em um tempo e em um espaço. Não esqueçamos que esse papel - falante e ouvinte - apresenta uma constante alternância, ora o enunciador A é o falante, ora o ouvinte, assim como o enunciador B ora é o ouvinte e ora o enunciador.

A teoria das operações enunciativas apresenta a construção dos enunciados a partir de três tipos de relação: relação primitiva, relação predicativa e relação enunciativa.

5.5.1 Relação primitiva

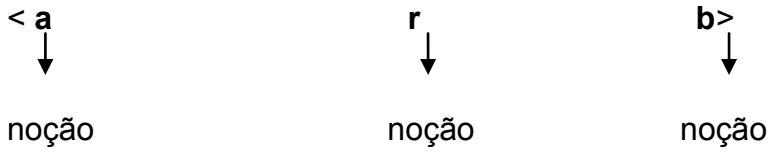
A relação primitiva não é, necessariamente, a primeira operação de um enunciado, pois ela ocorre de forma indissociável com a relação predicativa como mostraremos no próximo tópico. Observamos que é uma relação que ocorre entre noções e que possibilita um sentido e conduz a uma ordenação ou sentido dos termos somente dentro do ato enunciativo.

Rezende (2008b, p.54) explica que essa relação é de ordem semântica entre três termos: relator (r), um termo-origem (x), geralmente animado ou com propriedades de agentividade, outro termo (y), geralmente inanimado ou com propriedades não-agentivas.

A relação primitiva que parte da origem para o objeto remete diretamente às noções. Como já afirmamos em 5.2, as noções dizem respeito a propriedades físico-culturais. A partir dessa afirmação, podemos concluir que a determinação do sentido da relação primitiva não seja apenas de caráter de análise da linguística,

pois como foi explanado, uma parte das propriedades da noção está ligada à cultura, outra à situação de enunciação.

Também podemos afirmar que a relação primitiva apresenta três noções instáveis em processo de estabilização, e, que também são anteriores ao léxico e à gramática. Para comprovar tal afirmação, observemos o esquema:



a – origem
r - relator (predicado)
b – objetivo

As noções <a r b> são apresentadas como predicáveis, aquilo que é dizível (ou aquilo que pode ser dito), são da forma P, P'. Para demonstrar a relação primitiva, atentemos para o seguinte exemplo:

O menino chutou a bola.

Menino será representado como < ( ) ser menino >[34]. Em **menino**, *bola*, **chutar**, temos uma relação primitiva ordenada, porém não linear, porque entre o termo que é o **chutador** (menino) que é o agente, esse possui propriedades agentivas e o termo que é o **chutado** (bola), sendo esses o objeto com propriedades não-agentivas. Logo percebemos que há uma relação orientada do chutador em direção ao **chutado**, isso devido às propriedades das noções.

Assim temos: < a r b > menino chutar bola.

O preenchimento das noções < a r b > constitui um esquema de lexis Rezende (2008b, p. 54) afirma que a lexis possui um potencial de orientação a partir do qual os termos da relação primitiva podem ser orientados, a propriedade transita a partir da qual uma relação entre x e r e uma relação entre r e y permitem estabelecer uma relação entre x e y.

[34] Os parênteses vazios simbolizam o que vai ser preenchido (ocorre antes da fala).

5.5.2 Relação predicativa

A relação predicativa ou relações orientadas opera no nível sintático. Ela constitui-se quando, por um lado tem-se a relação primitiva especificada por um predicado e dois argumentos e, por outro lado tem-se o esquema de lexis.

Culioli (1990), fornece a seguinte notação para o esquema de lexis que é representado por **<ξ0,ξ1,π>,** onde **ξ0** é o ponto de origem da relação; **ξ1** é o ponto de chegada da relação, ou seja, ambos são os variáveis de argumentos e **π**é o operador da predicação.

A partir do esquema de lexis, que é um esquema complexo e que deve ter seus três lugares preenchidos com noções, uma vez que a noção que preenche o lugar **π** deve ser relacional, *i.e.,* devem ter todas as propriedades primitivas[35] presentes na relação primitiva temos a relação predicativa que consiste na ordenação da lexis de maneira que venha estabelecer a relação entre os termos de partida e os do ponto de chegada.

Groussier (2000 apud BIASOTTO-HOLMO, 2008, p.79) explica que uma vez instanciada a lexis, a predicação tem seu lugar, isto é, o enunciador pode relacionar o primeiro termo com o segundo através da noção relacional (**π).**

Dessa forma, é possível notar que é na relação predicativa que ocorre o processo de referenciação, no qual os sujeitos estabilizam o sentido dos termos. Para elucidar tal relação tomemos como exemplo a noção “mesa”, no nível da representação da relação predicativa os enunciadores devem fazer a operação de quantificação, de qualificação e de determinação referenciando “ser mesa” X “não ser mesa”. Então, percebemos que seu sentido não é claro, não está estabilizado porque ainda não se tem o estabelecimento da ocorrência, porque é no ato da enunciação que se pode distinguir que a ocorrência ocupa um lugar na lexis.

[35]Animado/ inanimado, com propriedades agentivas/com propriedades não agentivas, interior/exterior.

5.5.3 Relação enunciativa

A relação enunciativa ocorre no nível do discurso, no momento da enunciação. É no momento da construção do enunciado que se obtêm as marcas que permitem que se encontre o tempo, o espaço e os enunciadores que participam do evento.

É somente na relação enunciativa que se pode distinguir através das marcas dos enunciados se estão no presente, no passado ou no futuro. Também é nesse momento que aparecem as aplicações das modalidades tais como a assertiva, a negação, a hipótese, a exclamação, a ênfase, entre outras. São elas que demonstram o que o sujeito enunciador quer dizer ou o que ele pensa e o que espera que o sujeito coenunciador o entenda ou pense sobre o que ele está dizendo.

De acordo com Culioli (1976, p.93, tradução nossa)

> [...] essa situação de enunciação é definida por um conjunto de parâmetros que formam um pacote de relações entre o sujeito do enunciado S e o sujeito enunciador S1, e um pacote de relações entre o momento ao qual se refere o enunciado T e o momento de enunciação T1.[36]

5.5.3.1 Relação enunciativa: localização dos enunciados na situação discursiva

Para realizar a localização dos enunciados dentro de uma situação discursiva necessita-se localizar a lexis, representada pelo símbolo **λ**, dentro de um espaço enunciativo e de um sistema que compreende um localizador dentro de uma situação-origem $\mathbf{Sit_0}$, um localizador para o evento $\mathbf{Sit_1}$, e um localizador para o evento referido, $\mathbf{Sit_2}$.

Para cada localização há dois parâmetros: **S** de enunciador e **T** para o espaço que são representados no seguinte esquema para a localização situacional de tempo, do espaço e do ato enunciativo por seus enunciadores. Esse esquema permite analisar diversas possibilidades de fenômenos de uma língua, principalmente os de ocorrência pragmática.

---

[36] *"[...] cette situation d'énonciation est définie par un ensemble deparamètres qui forment um paquet de relations entre 'sujet de l' énoncé S' et sujet énonciateur S_1 et um paquet de relations entre le moment auquel refere l' énoncé T et moment de l' énonciation T_1.*

$$\lambda \ \underline{\in} < Sit_2 (S_2, T_2) \ \underline{\in} \ Sit_1 (S_1, T_1) \ \underline{\in} \ Sit_0 (S_0, T_0) >$$

5.6 Quantificação (QNT) e Qualificação (QLT)

As operações de quantificação e qualificação estão ligadas diretamente às noções, que, em um primeiro momento não estão localizadas em um espaço-temporal do evento, porque ela é indeterminada e só pode ser apreendida através e pelos sujeitos por meio de representações, determinações e fragmentações. Para chegarmos ao conceito da noção apreendida no enunciado, é necessário que ela percorra todas as ocorrências distribuídas no domínio nocional conforme esboçada no item 5.2 desta seção.

Todo esse processo é marcado pela operação de quantificação (QNT) que ocorre pela construção da representação de uma noção que possa ser localizada por uma predicação durante a interação entre os sujeitos. Segundo Culioli (1999a, p. 82, tradução nossa) a quantificação remete "[...] à operação pela qual se constrói a representação de alguma coisa que se possa distinguir e situar em um espaço de referência"[37]. A qualificação (QLT), por sua vez, ocorre sempre que se efetua uma operação de identificação/diferenciação que recai sobre uma noção sempre que é manipulada. É importante ressaltar que essas duas operações (QNT/QLT) sempre ocorrem concomitantemente, pois são intrinsecamente ligadas uma a outra. Sobre tal afirmação Culioli (1990, p. 182, tradução nossa) diz que: "Se usamos QTN para denotar Quantidade, então a Quantificação comporta QNT e QLT"[38].

A operação de quantificação desencadeia operações de extração, flechagem e varredura[39]. A operação de extração consiste em extrair um elemento do conjunto de ocorrências do domínio nocional de uma noção em uma situação de ocorrências[40]. Em: "Eu tenho <u>um cachorro</u>", extraímos por meio do artigo indefinido apenas uma das ocorrências que constituem essa noção, ou seja, apenas um elemento entre os cachorros.

---

[37] *"[...] à l' opération par laquelle on construit la représentation d'un quelque chose que l' on peut distinguer et situer dans un espace de référence."* .

[38] *"If we use QNT to denote Quantity, then Quantifiabilization compounds QNT and QLT."*

[39] Em francês os termos correspondem respectivamente: *extracion, fléchage* e *parcours*.

[40] As várias ocorrências de uma noção podem ser representadas por *pi, pj,...pn.*

Na operação de flechagem, identificamos uma ocorrência posterior de uma noção em relação à noção anterior. Acrescentemos um termo à noção <cachorro> usada no exemplo anterior: “Eu tenho um cachorro beagle.”, nesse caso, ao acrescentar uma informação foi dada uma nova noção a <cachorro>. Já a operação de varredura, perpassa por todas as ocorrências de uma noção sem se deter a nenhuma delas, podendo até alcançar a fronteira de uma noção. Essa operação refere-se a todas as noções de <cachorro>.

5.7 Discreto, Compacto e Denso

Ao aplicarmos as operações de quantificação (QNT) e qualificação (QLT) assim como as operações que são desencadeadas pela quantificação (QNT): a extração, flechagem e varredura, teremos a atribuição das propriedades do tipo discreto, compacto e denso. Culioli (1990b, p.14) explica que a construção dessas ocorrências passa por um jogo de individualização e de preponderância de determinação com os termos lexicais que determinam as características do QNT/QLT.

Culioli (1990b, p. 14) representa a distinção de tais termos da seguinte forma:

QNT QLT	QLT	QNT QLT
↓	↓	↓
discreto	compacto	denso

Temos, no caso do discreto, a QNT como preponderante e o tipo é privilegiado em relação ao atrator e a delimitação de um espaço-tempo é favorecida. A estabilidade da ocorrência se funde sobre a relação com o tipo. Tomemos como exemplo “Alguns políticos dizem que, caso sejam eleitos, farão postos de saúde...[41]” nessa ocorrência o tipo <pessoas> foi individualizada, enumerada e quantificada.

No caso do modo compacto, o tipo não desempenha um papel preponderante. Nessa propriedade a QLT é quem prepondera, pois ela desempenha papel no gradiente e apresenta apenas a propriedade qualitativa, ou seja, não é possível individualizá-la, enumerá-la e nem quantificá-la. Parafraseando um dos

[41] Este exemplo faz parte do *corpus* de análises.

exemplos de Culioli (1990b, p, 14) “Isto é um carro” a ocorrência <carro> é singularizada e só é identificada com o atrator.

Para finalizar, o denso é, segundo Culioli (1990b, p. 14, tradução nossa) “um caso intermediário e instável. Nem QNT nem QLT são preponderantes.[42]” Dessa forma entendemos que não há preponderância nem em uma determinação nem em outra. Usando novamente um exemplo do autor “Eu bebi leite”, não se determina a quantidade de leite que foi bebida, é apenas circular ao “bebível” ou ao “bebido”. Então “Eu bebi a quantidade de leite que eu bebi”.

5.8 Operações Modais

A passagem do pré-construto para o enunciado implica uma modalização que será dada pelo enunciador no momento da enunciação. Essa é uma operação por meio da qual se configura uma modalidade gramatical. Culioli destaca quatro operações modais.

I. O primeiro tipo das operações modais agrupa as modalidades assertivas (enunciados declarativos e negativos), interrogativos e injuntivos. Na modalidade assertiva o enunciador dispõe de dois valores: um positivo e um negativo ou um verdadeiro e um falso para optar por um entre esses dois valores.

(1) Alguns praticantes de futsal acham a bola muito dura.

(2) Alguns jogadores de futebol de campo não gostam de futsal.

É por meio da modalidade assertiva que o enunciador indica que o que ele está predicando é um fato verdadeiro ou não. Para tanto, o enunciador dispõe de dois valores, afirmativo e negativo, para escolher por um deles e assumir o valor dado e pretendido pelo enunciado.

Observamos que na modalidade assertiva há a asserção sobre um valor único, no caso “alguns praticantes de futsal achar bola dura” e “alguns jogadores de futebol não gostar de futsal”. Na modalidade interrogativa notamos que há uma varredura sobre os possíveis valores operacionalizados pelo enunciador, deixando

[42] *“ Le dense correspond à um mixte, un cas intermédiaire et instable. Ni QNT, ni QLT ne sont prépondérants”.*

para o coenunciador atribuir o valor a determinadas marcas do enunciado, principalmente aos termos centrais da interrogação.

(3) Alguém trouxe o trabalho que eu pedi?

- Sim. Nós trouxemos o seu trabalho, professora.
- Não. Eu não trouxe o seu trabalho, professora.
- Pelo jeito, professora, somente alguns alunos trouxeram seu trabalho.

(4) Você comprou algo interessante com sua mesada?

- Não, eu não comprei.
- Sim, eu comprei.
- Eu ainda estou pensando o que posso comprar.

Culioli (1976, p 70) explica que a injunção ocorre quando se tem uma coisa que é nem assertiva nem interrogativa, mas compatível ao resultado pretendido com o enunciado. Nessa modalidade, o enunciador expressa um comando que pode ser polido ou não. Assim, a injunção pode ser um pedido, uma súplica, uma orientação, um conselho ou uma ordem direta.

(5) Eu preciso que alguém seja o líder do grupo.

(6) Agora chega de conversa, vamos prestar atenção na aula.

II. O segundo tipo se refere às modalidades propriamente consideradas modais, ou seja, aquelas que envolvem de um lado o necessário, o possível; de outro lado, o certo, o provável.

(7) Nessa semana, alguns alunos devem apresentar os desenhos da camiseta de formandos.

III. O terceiro tipo de modalidade envolve as modalidades de natureza avaliativa. Essa modalidade envolve a avaliação do enunciador em relação a um fato ou acontecimento. Através da observação desse sujeito ter-se-á as avaliações ou julgamentos dele diante de determinado acontecimento. Percebe-se essa apreciação pelas marcas do dêitico **eu** seguido de penso que, acredito que, acho que e outros.

(8) Nós acreditamos que alguns políticos pudessem ser diferentes desses que estão no poder.

IV. O último tipo de modalidade apresenta uma modalidade intersubjetiva, envolve o deôntico, o desejo (opção) e a permissão além de agrupar a injunção que está presente na modalidade do tipo I.

(9) Agora ninguém pode sair, pois já começamos nossa reunião.

(10) Somente alguns dos professores podem fazer parte de nossa reunião.

Na modalidade deodôntica é possível perceber a presença de uma "obrigação" sobre o coenunciador em relação ao fato que pode ou não vir a se realizar..

(11) Para ouvir as sugestões de vocês é necessário que cada um fale de uma vez e não todos ao mesmo tempo.

5.9 Operações Aspectuais

As operações aspectuais constituem em operações de determinação de um predicado que se manifestam durante o processo enunciativo no enunciado e, por isso, desempenham um papel fundamental.

São através das marcas aspectuais que o enunciador modula os "estados das coisas" no tempo e no espaço, proporcionando ao enunciador e coenunciador condições para que eles possam construir e reconstruir os domínios nocionais de referência.

6 DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS DOS ENUNCIADOS ANALISADOS

Após realizarmos um detalhado estudo dos pronomes indefinidos **alguém, ninguém, algum e nenhum** sob diferentes abordagens teóricas, observando como se analisam, interpretam e determinam os pronomes indefinidos dentro das gramáticas tradicional, funcional e descritiva e do enfoque que Benveniste (1988) atribui a esses pronomes e da análise teórica, faremos a apresentação dos processos percorridos para a obtenção e as atividades desenvolvidas com os alunos com alguns fragmentos de textos.

Ressaltamos que as referências bibliográficas analisadas na seção 3 foram de suma importância para nosso trabalho, pois além de nos permitir a possibilidade de uma reflexão mais aprofundada, também nos conduziu a um amadurecimento sobre os pronomes indefinidos e nos proporcionou uma maior reflexão sobre o funcionamento das operações de variação e de glosas que usamos para realizarmos nosso trabalho.

Com o objetivo de compreender as possibilidades dos processos construtivos dos pronomes em estudo, com ênfase aos valores significativos proporcionados pela semântica, apresentamos as análises de diversos enunciados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE, nos quais se pautam nossa pesquisa.

Os enunciados foram retirados de textos orais e escritos de alunos de duas 8ª séries (8ª série A e B) ou 9º ano da E.E. Profª Lea de Freitas Monteiro, na cidade de Araraquara. Os textos orais foram produzidos pelos alunos em momentos de diálogo, pois estes exemplos nos dariam a oportunidade de observar a linguagem e a língua usada de maneira natural e informal no momento real de ocorrência da enunciação. Os textos escritos foram produzidos conforme o desenvolvimento do conteúdo da disciplina nas referidas salas.

Na busca constante de diversificar o material para que a pesquisa apresentasse um maior número de possibilidades de análises de enunciados que não tivessem o mesmo grau de formalidade ou pertencessem ao mesmo cenário, procuramos mesclar textos escritos de gêneros textuais diferentes e aplicar alguns textos orais com o intuito de fazer comparação entre as diferentes modalidades para analisar o modo de uso e registrar as possíveis variações.

Pensamos no texto oral pelo fato de ele ser extremamente espontâneo, não há um amadurecimento no ato da fala, ou seja, fala-se para depois refletir sobre o que foi dito. O texto escrito por sua vez, pode ser revisado, apagado, reescrito até que fique no “ponto” que seu autor deseja.

Fazendo uma leitura atenta das abordagens da gramática tradicional, funcional e descritiva verificamos que ainda era necessário acrescentar mais uma possibilidade de leitura e de posicionamento. Tal posicionamento é o da gramática enunciativa conferido pela TOPE que nos permitisse observar a questão de um modo mais amplo, considerando as relações paralelas entre os enunciados. Nossa inquietação é procurar a possibilidade de outras formas de uso dos pronomes indefinidos não registrados por nenhuma das gramáticas já citadas.

A Teoria das Operações Enunciativas apresenta um modelo que não cristaliza as operações de análises dos termos, pois seu objetivo central é a articulação da linguagem com as línguas naturais. Por essa razão, nos pautamos nela para analisar os processos e operações que ocorrem com os pronomes indefinidos **alguém, ninguém, algum e nenhum**. Com essa teoria, podemos levantar os aspectos invariantes dos enunciados e reconhecer outras variações dos objetos de estudo marcando outros processos como: quantificação, negação, o alto grau de valor (positivo e negativo) e construção do domínio nocional.

Na seção subsequente explanamos com riqueza de detalhes os procedimentos metodológicos para obtenção e seleção do *corpus* de nosso trabalho, desde a seleção de textos orais às produções de textos escritos (artigo de opinião, narração e bilhete), a seleção de fragmentos de textos, a exposição dos enunciados aos alunos e os passos que seguimos para a análise dos enunciados. Lembramos que os alunos são os grandes produtores de nosso material, tanto no corpus escrito como no *corpus* oral e na reflexão dos pronomes indefinidos, ocorrendo dessa forma, simultaneamente, às atividades epilinguística e metalinguística.

6.1 Procedimentos Metodológicos

As análises dos enunciados a que procedemos, permitiu-nos observar que os mecanismos de determinados termos podem operar com diversos valores semânticos, especialmente os pronomes indefinidos **alguém, ninguém, algum** e **nenhum**.

Para obter tais mecanismos, procuramos desenvolver nossa pesquisa baseada na atividade de regulação que permeia os ajustes entre os interlocutores envolvidos no processo enunciativo e que, através das “famílias parafrásticas” derivadas da “lexis” (fórmula não assertada) sobre a qual se opera de forma predicativa, com o intuito de construir os significados de forma contínua a partir das modulações ocorridas sobre a lexis. Dessa forma, entendemos que, para construir um enunciado, é necessário estabelecer um sistema de relações sobre a noção.

Alguns dos enunciados analisados foram retirados de textos orais que ocorreram em diversos momentos da aula enquanto os alunos dialogavam naturalmente entre si (esses enunciados não foram gravados, apenas anotados no instante de sua ocorrência pela professora pesquisadora. Vale ressaltar que as anotações ocorreram no período de fevereiro a abril de 2013). Os demais enunciados foram retirados de produções de textos como artigos de opinião, narração e bilhetes também produzidos durante as aulas.

Na seleção do *corpus* pudemos observar que apareceram diversas ocorrências que não são explicadas pela gramática, justamente pelo fato de serem exemplos retirados do cotidiano dos jovens e, principalmente, nos exemplos retirados da oralidade, que são enunciados produzidos no instante do processo enunciativo, sendo que aparecem com uma maior variação de sentido do que no texto escrito.

A análise dos enunciados, tanto os de registro oral quanto de registro escrito pelos alunos, foi realizada com o objetivo de especificar os sentidos semânticos dos pronomes indefinidos em estudo e enfatizar que o conceito dado pela gramática normativa é insuficiente, não traz informações claras e nem sugere um cenário no qual o aluno possa se sentir inserido/identificado e que lhe possibilite a compreensão do conceito, o reconhecimento da forma ou da função dos termos estudados dentro do texto.

6.2 Organização e Delimitação do *Corpus*

Com o objetivo de analisar as operações desencadeadas pelos pronomes indefinidos **alguém, ninguém, algum e nenhum**, buscamos suas ocorrências em textos orais e em textos escritos produzidos pelos alunos.

As duas séries escolhidas para a realização e aplicação das atividades são bastante numerosas: a primeira tem 38 alunos e a segunda 36 alunos frequentes. Nessas turmas, os alunos, em sua maioria, são muito curiosos, criativos e críticos quando instigados a novos conhecimentos ou desafios, além de serem muito participativos em qualquer tipo de atividade proposta.

As atividades foram desenvolvidas de forma igual nas duas turmas. Escolhemos essas turmas não apenas pelo fato de apresentarem qualidades positivas, mas por dois fatores que consideramos importantes: o primeiro fato é porque a professora pesquisadora ministra aulas de Língua Portuguesa para eles desde a quinta série (sexto ano); o segundo é o fato de eles já terem estudado o conteúdo pesquisado, por fazer parte do currículo de quinta e sexta séries (sexto e sétimo anos).

As atividades desenvolvidas para obtenção do *corpus* da pesquisa e a discussão das atividades para observação de como os alunos manipulam e verificam a variação e regulação da língua materna, tendo como elemento de observação o uso dos pronomes indefinidos (**alguém, ninguém, algum e nenhum**) se procedera em várias etapas. Primeiramente, fizemos uma revisão expositiva, e para que o aluno não ficasse perdido quanto ao conteúdo abordado, entregamos uma cópia xerocopiada com todos os tipos de pronomes, porém enfatizando os pronomes indefinidos, principalmente os que fazem parte de nossa pesquisa.

Também tínhamos a preocupação de não deixar o assunto da revisão ficar solto, sem sentido, uma vez que os alunos sempre confundem os tipos de pronomes. Essa revisão seguiu, no primeiro momento, o posicionamento tradicionalista focando as classificações, para mais tarde tomar o posicionamento conferido pela gramática enunciativa.

Na sequência das aulas, dentro do desenvolvimento do conteúdo da série, se trabalhava o gênero textual **artigo de opinião** (gênero textual exigido nas provas do governo estadual (SARESP)). Logo após o estudo e a análise de textos do referido gênero, os alunos, sob orientação da professora, fizeram suas produções textuais que ocorreram entre os meses de fevereiro a abril. É importante afirmar que nem todos os alunos produziram os artigos de opinião, logo não teremos o total de redação igual ao número de alunos, mas podemos afirmar que praticamente 90% dos alunos produziram os textos solicitados.

As duas últimas atividades propostas buscaram desenvolver um fazer pedagógico que valorize o saber inconsciente do aprendiz. Primeiramente, solicitamos a produção de uma narração com diálogo e, na sequência, a elaboração de bilhetes, ambas desenvolvidas no mês de abril.

Nessas atividades, foi solicitado aos aprendizes que refletissem sobre sua língua e sobre os elementos linguísticos utilizados na representação de suas ideias. Pedimos a eles, que na medida do possível, empregassem em seus textos os pronomes de nossa pesquisa, incentivando-os a refletir sobre o uso de tais marcas.

Optamos, não apenas pela narração, mas também pelo bilhete porque acreditamos que, por ser um gênero textual informal, praticamente natural, é uma espécie de língua ou enunciado oral no registro escrito, portanto o uso das palavras dentro de um contexto de variação é muito maior.

Assim que os textos foram corrigidos, alguns fragmentos com os termos em estudo foram selecionados, digitalizados e organizados em slides de PowerPoint. Apresentamos aos alunos esses recortes de fragmentos dos textos produzidos por eles para que fizessem uma reflexão, num primeiro momento, metalinguística com os pronomes indefinidos (alguém, ninguém, algum e nenhum) e, em seguida, uma reflexão epilinguística conduzindo-os a perceber as operações constitutivas dos termos dentro dos enunciados. Salientamos que foram expostos aos alunos outros pronomes indefinidos com valor igual ou semelhante ao dos pronomes analisados.

No entanto, percebemos que, no decorrer do diálogo, que será apresentado na próxima subseção, surgiram novas análises e observações importantes para nossa pesquisa. Foram apresentadas, aos alunos, situações em que os pronomes indefinidos atuavam como intensificador, evidenciando um alto grau de determinada noção ou que dependendo do tipo de uso pode haver o apagamento de alguma informação na oração por apagamento de traços.

De forma dinâmica e diferenciada, apresentamos os fragmentos dos três gêneros textuais elaborados pelos alunos e solicitamos que refletissem sobre os sentidos dos pronomes dentro de cada enunciado e, se possível, operassem substituições dos pronomes indefinidos, que sugerissem alterações lógicas, que reconhecessem os preconstrutos e, acima de tudo, comentassem o que percebessem com as modificações em cada manipulação. Sugerimos que

agrupassem as ocorrências de mesmo valor: indefinição, negação, quantificação e generalização.

Dentre as produções, foram selecionadas para análise junto aos alunos 32 textos da oralidade e 36 fragmentos de textos escritos. As abordagens com os alunos ocorreram em nove aulas dividas em três semanas (final do mês de maio e começo de junho de 2013).

Resolvemos fazer por etapas para que, no decorrer da semana e das aulas, os alunos também fossem amadurecendo suas reflexões e notando as possibilidades de variações dentro dos questionamentos que aconteciam durante a aula, pois sempre que aparecia um dos termos estudados, alguém comentava algo, o que nos proporcionou uma satisfação muito grande. Assim poderíamos conduzi-los a perceber as operações constitutivas dos termos dentro dos enunciados a todo momento, não apenas no momento da aula destinada para a reflexão.

Dentre todos os textos selecionados e trabalhados com os alunos e refletindo sobre as operações constitutivas, as variâncias e invariâncias, em nossa pesquisa apresentaremos apenas 09 fragmentos para elaborar a análise sob a TOPE.

Através da realização dessa atividade, o aluno adquiriu amadurecimento e entendeu que há termos diferentes com sentido muito próximos. Logo que os alunos começaram aplicar as variações, verificamos que as invariâncias que estão à margem da noção e formando uma lexis podem acrescentar determinantes tanto da esquerda quanto da direita para encontrar o sentido dado ao termo dentro do enunciado analisado.

Antes de apresentamos os fragmentos de textos elaborados pelos alunos, mostraremos algumas situações que ocorreram durante uma das aulas sobre a reflexão dos pronomes indefinidos em estudo. Nesse momento não ocorre a análise sob a teoria da TOPE. Apenas algumas observações pessoais notadas e relatadas pelos alunos sob a ótica da experiência semântica internalizada dos aprendizes, ou seja, através de suas intuições pessoais.

6.3 Reflexão Enunciativa sob a Ótica dos Aprendizes dos Pronomes Indefinidos: alguém, ninguém, algum e nenhum

Nesta subseção faremos uma apresentação de como os alunos usam os pronomes indefinidos, objeto de nossa pesquisa, em seu dia a dia, em suas experiências cotidianas. A princípio, esclarecemos que os exemplos abaixo comentados não vão ao encontro das definições apontadas pela gramática, doravante a tradicional. Analisamos como os aprendizes usam esses pronomes dentro de seus vários sentidos, ou seja, dentro da variação da língua. Observamos que ora o aluno emprega o pronome indefinido ressaltando seu sentido de indefinido, sua imprecisão ao apontar para um referente, ora, além do caráter indefinido, o aluno também ressalta uma marca quantitativa para o pronome e ora ele também ressalta a negação presente nos pronomes **nenhum** e **ninguém**.

Os exemplos de textos que seguem (1), (2), (3) e (4) foram extraídos de *corpus* de redações (artigo de opinião, narração, bilhetes e texto oral) de alunos da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental II. Desses textos, foram extraídos recortes, tendo em vista a ocorrência dos pronomes indefinidos analisados. Observamos que essas palavras exercem sua indefinição e as inter-relações que mantêm com as demais palavras, tanto de esquerda quanto de direita, do enunciado e assim discutimos com o que foi exposto e abordado pelas gramáticas.

Neste momento, faremos uma breve comparação entre algumas situações de uso ou aplicação dos pronomes indefinidos em situações de vivência, de uso dos pronomes que não se comportam com as definições e argumentações apontadas pelas gramáticas. Nestes exemplos fica evidente a variação linguística, o quanto a língua é flexível e plástica. No tópico 6.6 faremos uma discussão mais densa e com mais exemplos dos pronomes indefinidos, comparando e confrontando seu uso e aplicação com as teorias gramaticais além de inseri-los na TOPE.

(1) Ele tinha tudo para ser **um ninguém** na vida, mas hoje é **um alguém** muito poderoso[43].

(2) A mulher, que estava na cozinha, perguntou em voz bem alta e forte:

[43] Os exemplos usados nesse tópico fazem parte da primeira coletânea de fragmentos de enunciados produzidos pelos alunos das 8ª séries A e B, os fragmentos foram extraídos tanto de textos escritos quanto orais.

____Quem é?

O rapaz que passara somente para entregar o jornal da manhã, responde:

____Ninguém.

(3) O racismo não deveria existir, pois **ninguém** tem o direito de julgar o outro somente pelo tom da pele, afinal, todos pertencemos a mesma espécie: humana.

(4) Eu acredito que se **alguém** foi morar na rua é porque ela não teve outra escolha...

Será que, nesses exemplos, é possível afirmar que os pronomes **ninguém** e **alguém** encerram as respectivas definições de pronomes indefinidos apresentadas pelas gramáticas? Retomemos a definição de Cunha e Cintra (1985, p.347) sobre os pronomes indefinidos "Chamam-se INDEFINIDOS os pronomes que se aplicam à 3ª pessoa gramatical, quando considerada de um modo vago e indeterminado."

Em **(1) ninguém** perde o sentido de indefinido, pois está empregado com um novo sentido: sentido negativo, de pessoa sem valor. Não se refere de modo vago e impreciso a um ser qualquer, não apresentado anteriormente pelo discurso. Seu sentido fica explícito no texto, pois se refere somente às pessoas que não têm valor perante a sociedade. O que marca a indefinição, neste caso, é o artigo indefinido **um,** que da marca de indefinição também coloca em alto grau o valor negativo de ninguém. Um exemplo semelhante foi dado por Neves (2000). No entanto, se voltarmos à análise de tal autora encontramos uma explicação para essa ocorrência, mas isso ocorre porque sua análise é sob a ótica da gramática funcional, cujo centro é analisar a língua em situação de uso.

Em **alguém** ocorre algo semelhante. O pronome **alguém** também foi empregado com um novo sentido: com sentido positivo, de pessoa importante. Nesse caso, não se refere de modo vago e impreciso a um ser qualquer, o ser é especificado, limita-se às pessoas "importantes". O que marca a mudança de valor

do pronome **alguém** nesse enunciado, elevando-o em alto grau é o artigo indefinido **um.**

Em **(2),** perguntamos como **"ninguém"** pode referir-se a uma terceira pessoa do discurso se o enunciador fala sobre si mesmo? Percebemos que isso é um caso típico do ato enunciativo, pois o enunciador, por não desejar nada, estar ali somente de passagem não dá valor a si, por isso emprega o termo *ninguém.*

Quando comparamos os exemplos **(1)** e **(2)** com os exemplos **(3)** e **(4)** ficam claras as diferenças de valores desses pronomes. Em **(3) ninguém** é um pronome indefinido substantivo, pois ao afirmar que "**ninguém** tem o direito de julgar...", o pronome **ninguém** substitui o nome/conjunto de "pessoas racistas", por isso ser chamado de pronome substantivo, além de limitar e negar que nenhuma pessoa racista pode ter o direito de julgar o outro somente pelo tom da pele. Enquanto se analisa a presença de **alguém** em **(4),** podemos afirmar que ele, também, é um pronome indefinido substantivo, faz uma referência generalizada aos moradores de rua, de modo indeterminado, vago e impreciso, pois não é sabido de forma precisa qual é o morador de rua que não teve outra escolha. Sabe-se apenas que é uma pessoa qualquer entre as outras que moram na rua. Podemos afirmar que os pronomes analisados nesses exemplos são nucleares, porque por si próprios constituem um sintagma com a mesma distribuição de um sintagma nominal. Ao realisarmos essa análise, percebemos que ela contempla as abordagens realizadas pela gramática tradicional.

(5) Eu acho que os adolescentes são aborrecentes, pois estão vivendo uma fase difícil. Somente quem é adolescente entende! São muitas coisas de uma vez só, como as provas escolares, novas amizades, desilusões amorosas e o vício na internet. Tudo isso parece fácil, mas não é. Quase **nenhum** adulto parece entender o que é acordar um dia e perceber que a infância passou e que você cresceu.

Nenhum não é um elemento nuclear do sujeito gramatical, pois tem como referente **adulto**. Porém tem a marca aspectual **quase** que restringe seu sentido: são poucos os adultos que compreendem os adolescentes. Assim, o locutor define parcialmente **nenhum** como sendo definido enquanto pertencente a um grupo: os poucos adultos que compreendem os adolescentes, e indefinido, porque é

introduzido por quase que introduz uma ideia de quantidade que não é definida. Porém os alunos, durante o diálogo, ficaram em dúvida entre o valor negativo e indefinido, pois a autora do texto, ao se referir a **nenhum** adulto, ou seja, ela nega que nenhum adulto seja capaz de compreender os adolescentes, e indefinido, pois ela usa à esquerda do pronome o termo quase, que anula o valor total da negação, por isso passa a assumir o sentido de indefinido.

(6) Algumas pessoas gostam de pessoas de gênio forte, mas **algumas** preferem pessoas mais calmas.

Algumas faz parte do sujeito gramatical. É termo periférico, e o núcleo do sintagma é **pessoas**. O termo **pessoas** indica um conjunto de seres, enquanto **algumas** se refere a apenas uma parte desse conjunto/grupo de pessoas. O sentido de **algumas** (na primeira ocorrência) corresponde a um número indeterminado, mas segundo os alunos, sempre com valor de uma quantidade não muito expressiva, o sintagma-sujeito significa um número inexato ou desconhecido de pessoas que gostam de pessoas de gênio forte. Na segunda ocorrência do termo **algumas**, os alunos também concordaram que expressa o mesmo valor semântico da primeira ocorrência.

Ainda, segundo os alunos, afirmam que é um pronome por se referir a um ser, e indefinido por não demonstrar certeza sobre quais são as pessoas que gostam de pessoas de gênio forte. Também, de acordo com os aprendizes, tais marcas também apresentam valor quantitativo por indicar um número não específico de quantas são estas pessoas.

(7) As crianças, que trabalham nos semáforos dos grandes centros, sempre esperam que **algum** motorista dê um pouco de atenção e **algum** trocadinho mais significativo.

Nesse exemplo, a autora empregou o pronome **algum** duas vezes. Nas duas ocorrências **algum** acompanha o sintagma nominal, é um termo periférico, os sintagmas são respectivamente motorista e trocadinho. **Motorista** *e* **trocadinho** indicam um conjunto. **Algum** retoma parte desses grupos (motorista e trocadinho). Como **algum** se refere a um ser não específico ou conhecido pelos interlocutores

sobre quem são os motoristas que darão um pouco de atenção às crianças. Enquanto **algum**, ao apontar para **trocadinho** apresenta dois valores significativos: não especifica qual é o tipo de trocadinho e nem qual é esse valor. Por essas razões apresenta o valor de um indefinido. Quanto ao posicionamento dos alunos durante o questionamento, todos concordaram que **algum** é pronome porque é referente dos sintagmas /motoristas/ e /trocadinho/. Afirmaram que **algum** exerce, ou melhor, apresenta o valor de indefinido porque não especifica de maneira clara e segura quais são os motoristas que darão atenção às crianças e nem é possível saber qual é o tipo de trocadinho ou quanto as crianças receberão. **Algum** apenas aponta o grupo ao qual pertence o ser citado no enunciado.

Além dos sentidos e valores questionados, alguns alunos sugeriram outras situações de usos nas quais são empregados os pronomes indefinidos, objetos dessa pesquisa. Argumentaram e exemplificaram que o pronome **ninguém**, muitas vezes, em situações de usos, pode ser empregado com outros valores de sentido além dos quais foram discutidos anteriormente:

- Depreciativo e ou sem valor:

  __ Filho, quem era?

  __Não era **ninguém**, mãe. Era apenas o carteiro.

- Pessoa desconhecida:

  __Quem era aquela garota com que você estava conversando na porta de casa?

  __ **Ninguém**, era uma desconhecida pedindo uma informação.

- Diante de uma quantidade normal de pessoas quando se tem um número ínfimo, também usam o **ninguém** para dar ênfase à afirmação, colocando o pequeno grupo existente como nenhuma pessoa, ou seja, 0 pessoa.

__Professora, não passa nada hoje, não veio **ninguém**, só tem seis alunos na classe.

6.4 Fragmentos de Textos Produzidos pelos Alunos

Apresentaremos, a seguir, os enunciados produzidos pelos alunos durante as aulas e analisados sob os processos metodológicos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. As redações na sua íntegra, das quais

foram extraídos os fragmentos de textos para análise de nossa pesquisa, seguem na seção de anexos (ANEXO A) no final dessa dissertação.

Organizamos a sequência dos textos pelos gêneros textuais, primeiramente são fragmentos de textos que pertencem ao gênero artigo de opinião (exemplos de 1 a 4); o exemplo (5) é fragmento de um bilhete; o próximo gênero é narração (exemplos de 6, 7 e 8) e finalizamos com um fragmento de texto oral (exemplo 9).

1) **Algumas** ações poderiam diminuir o problema do desperdício de alimentos e ajudar a matar a fome de vários brasileiros.

2) **Alguns** políticos, na época das eleições, dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais etc.

(3) Mas, os adolescentes desconhecendo todos esses males ou **alguns** dos outros provocados pelo cigarro e, tendo como um mau exemplo os pais e os amigos fumantes eles acabam por se tornarem fumantes também.

(4) Tudo começa por volta dos 12 ou 13 anos, quando começamos a querer descobrir o **"alguém"** que existe em nós... É como se **ninguém** nos entendesse, que nós estamos crescendo, evoluindo e construindo nossa própria personalidade.

(5) "Tô com saudades de vc!! VC não foi mais na minha casa, acho que virei um **ninguém** pra vc, né? Me passa o telefone de alguém, como o da tua mãe ou da tua vó. BJS."

(6) Há algum tempo eu era uma pessoa muito solitária, **ninguém** conversava comigo, não tinha amigos e nem familiares por perto.

(7) [...]

__Triste mesmo Clara, daria um excelente rapaz. Ah, você também viu no noticiário de ontem a notícia sobre aquele empresário famoso?

__Eu vi sim, até outro dia ele era um homem pobre e honesto, agora ele não é mais **ninguém,** é um homem sem nenhum valor moral. Você não acha?

(8) _Não é **ninguém**, Sandra!

_Ninguém? Não ninguém não é ninguém. **Ninguém** é sempre **alguém**. Vai pode me contar quem é esse **ninguém**, ou melhor, esse **alguém**.

(9) __Eu não entendi coisa **nenhuma** do que você queria me contar, só deu risada até agora, Maria. Vai, fala sério.

6.5 Reflexão sobre a Metodologia da TOPE e as Práticas da Professora

Antes de iniciarmos as análises dos enunciados sob a TOPE, abriremos espaço para tecermos um pequeno comentário sobre as costumeiras práticas pedagógicas aplicadas na realização de uma atividade junto aos alunos. Práticas que, geralmente, são organizadas em exercícios repetitivos sem nenhuma reflexão sobre a construção da linguagem ou das possíveis organizações linguísticas.

Embora o período de estudo e reflexão da teoria para sua aplicação em atividades tenha sido pequeno, consideramos muito importante porque fez com que nós repensássemos sobre nossas práticas pedagógicas diárias e a forma como desenvolvemos nossas atividades: interpretação de texto, produção textual, análises gramaticais, entre outras. Tudo isso também nos despertou um olhar mais crítico sobre a forma como os livros didáticos estruturam seus exercícios ao longo de suas unidades e/ou capítulos.

À medida que os estudos a respeito da metodologia elaborada e desenvolvida pela TOPE se realizavam, mais nos sensibilizavam e fazia com que nós refletíssemos, acima de tudo, sobre a forma como ministrávamos nossas aulas, pois eram de forma repetitiva, sem nenhum trabalho de articulação com a língua e não proporcionava ao aluno um trabalho de incentivo à atividade epilinguística. Assim, ficava, para nós, cada vez mais notório que a metodologia sugerida pela TOPE propõe um modelo de análise dos enunciados que não cristalize as operações realizadas por determinados termos, mas que nos servimos dela para levantarmos os aspectos invariantes dos enunciados de uma dada língua.

Durante esse amadurecimento, verificamos que as metodologias de ensino, independente da disciplina, por mais diversificadas que tentem ser, sempre recaem na metodologia instrumental. Essa prática ocorre porque, tanto o aluno

quanto o professor estão preocupados em adquirir e transmitir o conhecimento acadêmico de forma rápida. Essa rapidez vem acompanhada do interesse em aprender e ensinar rapidamente, e para que tudo ocorra dentro do prazo pré-estabelecido e, principalmente, porque o professor tem que cumprir um plano de conteúdo ao longo do ano e a maneira mais simples e rápida é seguir os modelos ou os manuais cheios de regras que já estão prontos e à disposição. No entanto, esses materiais são organizados com exercícios estruturados com repetições e classificações, oferecendo pouca oportunidade para o aluno refletir sobre a construção de sua língua.

As atividades oferecidas por esses manuais trazem exercícios repetitivos e/ou classificatórios os quais o aluno realizará diversos exercícios sobre o mesmo assunto de forma mecânica e não reflexiva, será um fazer para “decorar” e não para compreender o mecanismo da língua. Essa prática não propõe ao aprendiz um contato com a atividade epilinguística com a qual ele descobrirá seu saber interno. Porém, o professor tem papel fundamental nessa prática, ele deve instigar o aluno em seu pensar conduzindo-o a construir um conhecimento através da variação da língua e, consequentemente, descobrir as diversas possibilidades de aproximação e de distanciamento de sentido dos termos através dessa metodologia.

Depois dessa reflexão sobre os problemas que nos levavam a desenvolver práticas pedagógicas pouco produtivas junto aos nossos alunos e o quanto o estudo e o contato com a metodologia aplicada em nossa pesquisa foram importantes para sua mudança, iniciamos nossa análise seguindo as orientações metodológicas e teóricas da TOPE. Procuramos desenvolver um trabalho simples, mas de grande contribuição para o ensino da língua materna a respeito dos pronomes indefinidos.

6.6 Análises dos enunciados conforme a metodologia e teoria da TOPE

Antes de iniciarmos nossas análises, esclarecemos que elas não foram realizadas com regularidade porque a teoria metodológica de nossa pesquisa, assim como as marcas estudadas são tão ricas e oferecem diversas possibilidades de exploração. Por tal motivo, sentimos que se aplicássemos o máximo possível da teoria sobre as marcas analisadas nossa pesquisa ficaria mais produtiva.

Exemplo 1:

"**Algumas** ações poderiam diminuir o problema do desperdício de alimentos e ajudar a matar a fome de vários brasileiros."

Partindo desse fragmento e tendo consciência do contexto enunciativo no qual está inserido, podemos depreender que a marca principal da argumentação recai sobre o pronome indefinido **algumas** que, conforme podemos conferir pelo contexto, expressa valor quantitativo.

Verificamos que a marca /algumas/, após percorrer por todas as ocorrências do domínio nocional, exerce valor quantitativo preponderante sobre o qualitativo, ou seja, por exercer a função de um determinante, remete a uma gradação de especificidade qualitativa menor que a quantitativa sobre a noção <ações>. Por se tratar de uma operação de determinação do tipo quantitativo, temos uma operação de varredura, pois, conforme Culioli (1990), essa operação perpassa por todas as ocorrências de uma noção para as quais a relação predicativa é validada sem se deter a nenhuma delas. Vejamos:

A) **Algumas** ações poderiam diminuir o problema do desperdício de alimentos.

B) **Várias** ações poderiam diminuir o problema do desperdício de alimentos.

C) **Certas** ações poderiam diminuir o problema do desperdício de alimentos.

Nos exemplos analisados, vimos que há uma quantificação indefinida em relação ao conjunto de **ações** que, caso acontecessem, poderiam diminuir o problema do desperdício de alimentos.

Outro aspecto importante nesse texto em análise é a presença das modalidades. Apesar de não podermos levar em consideração as modalidades de forma isolada, uma vez que sempre aparecem de forma combinada, *i. e.,* uma está presente na outra, verificamos que nesse enunciado a modalidade do tipo 3, apreciativa (cf. item 6.8), se apresenta com mais ênfase em relação as outras, uma vez que o julgamento do enunciador é altamente qualitativo. Ele demonstra sua apreciação sobre o fato diante da situação enunciativa. No texto analisado, notamos que o sujeito enunciador pensa/acredita que, implantando algumas ações, o

problema do desperdício de alimentos no Brasil sofreria uma queda e, consequentemente, mataria a fome de inúmeros brasileiros.

Porém, é notório observar que a modalidade 3 está estritamente ligada à do tipo 1, pois ao realizar a avaliação do fato, o sujeito enunciador a faz de maneira assertiva (modalidade 1) marcada pela presença da afirmação, assegurada pela entonação e encerrada pelo ponto final.

Para dar sequência a nossa análise, faremos algumas considerações da noção <algumas> dentro das operações enunciativas. No entanto, antes de continuarmos nossa reflexão, consideramos importante destacar que o emprego do pronome indefinido **algumas***,* segundo as gramáticas vistas nessa pesquisa (cf. itens 4.2.1 - 4.2.10) , não funciona como núcleo do SN[44]. Tal termo exerce a função de pronome adjetivo do substantivo **ações**, pois **ações** são determinadas pelo emprego do pronome indefinido **algumas**.

Partindo da explicação de Rezende (2008b, p.54) de que a relação primitiva é de ordem semântica entre três termos (r) relator, (x) um termo origem e (y) outro termo, notamos que a noção <algumas ações> resulta em <diminuir problema de desperdício> , ou seja, há uma intricação entre as duas noções.

Verificamos no enunciado as seguintes relações primitivas:

< algumas ações> < diminuir desperdício e fome no Brasil>

De onde temos:

< ações poder diminuir desperdício e fome>

A r B

A partir desse esquema, podemos extrair as seguintes glosas da relação predicativa acima:

A) **Algumas** ações poderiam diminuir a fome no Brasil.

B) **Algumas** ações não podem diminuir a fome no Brasil.

C) Ação **alguma** poderia diminuir a fome no Brasil.

D) **Nenhuma** ação pode diminuir a fome no Brasil.

E) **Poucas** ações poderiam diminuir a fome no Brasil.

Em todas as glosas, temos uma relação primitiva ordenada não linear, porque o termo que pode diminuir (algumas ações) - que é o agente e que possui

[44] SN= Sintagma nominal

todas as propriedades de agentividade - e os termos que são diminuídos (desperdício e fome) apresentam propriedades não agentivas.

Nos enunciados acima, a existência ou não das /**ações/** está marcada pelo modal **poderia** que garante a existência ou não das ações. Em (A), (B) e (E), a quantidade de ações é determinada por /**algumas/** e /**poucas**/ que, dentro do enunciado, indicam pouca quantidade de ações que sejam capazes de tal consequência. Em (C) /**alguma/** passa a ter valor negativo, pois foi usado após o substantivo **ação** e, nesse caso, está indicando que não há a possibilidade da existência de ações para diminuir a fome no Brasil. Por sua vez, em (D) o pronome **nenhuma** também anula a possibilidade de que exista ação capaz de acabar com a fome no Brasil.

A partir das noções /**algumas ações**/, observamos que elas se encontram no mesmo polo de oposição de /**poucas ações/**, sendo que /**algumas ações/** podem ser iguais a /**muitas ações**/ ou /**poucas ações**/*,* ou ainda, a /**nenhuma ação**/ ou a /**ação alguma**/ (lembrando que o pronome **alguma** em final de oração tem sentido negativo). Assim, as notações das noções seriam*:* P= **algumas ações** que acabem com a fome, P' **não-alguma ação (nenhuma ação)** que acabe com a fome e P' **poucas ações** que poderiam acabar com a fome*.*

Do fragmento analisado, também podemos extrair o seguinte esquema de léxis:

<existir algumas ações> poder <diminuir com o desperdício e a fome>

A **r** **B**

Notemos que, nesse enunciado, as léxis **A** e **B** representam, na relação estabelecida entre elas, um valor semântico de consequência, uma vez que não ocorrem no mesmo tempo. A ocorrência de **A** implica na ocorrência de **B**. Se nos remetermos às nossas representações, verificamos que as noções contidas em **A** representarão em **B** outra ocorrência, aliás, para que **B** ocorra é necessária a ocorrência de **A**, ou seja, a ocorrência de uma, consequentemente provocaria a ocorrência da outra. No entanto, a ocorrência de **B** está presa pelo verbo modal (poderiam: futuro do pretérito) que, por antecipação, já nega a ocorrência de **B**.

Nesse caso, pela presença do modal **poderiam**, temos o segundo tipo de operação modal segundo os critérios estabelecidos por Culioli. Esse tipo de operação envolve, de um lado, o necessário, o possível; e, de outro lado, o provável, o eventual. Concluindo nossa reflexão acerca do enunciado presente, vimos que há

dois pontos fundamentais que merecem destaque: o primeiro é que o enunciador aponta sua avaliação diante da situação apontada no enunciado que é a necessidade “da existência de algumas ações”, contrapondo com o que é possível “acabar com a fome do Brasil”, daí, portanto, temos as modalidades de natureza apreciativa e assertiva.

Exemplo 2:

“**Alguns** políticos, na época das eleições, dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc.”

Nesse caso, o pronome indefinido **alguns**, conforme Neves (2000), exerce a função de periférico do SN **políticos**, pois é um pronome adjetivo que indefine parte do sintagma nominal /políticos/. Por sua vez, **alguns** indefine apenas uma parte do conjunto de /políticos/, ou seja, não são todos os seres do conjunto /políticos/ que dizem tais coisas.

O enunciado acima é construído sob uma asserção “**Alguns** políticos dizem.”, seguido de uma locução adverbial temporal, marcando o período de a ação dizer /na época das eleições/. Essa expressão de aspecto temporal delimita o tempo em que /alguns políticos dizem/ negando a possibilidade de /alguns políticos dizerem tais coisas/ ou /fazerem tais promessas/ em outras épocas senão a das eleições.

A lexis < alguns> determina que não são todos os políticos que dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc., mas somente uma parte desse grupo, uma quantidade indeterminada deles dizem isso e que os demais políticos dizem/prometem outras coisas. Aferimos que /alguns/ é uma marca quantitativa (QNT), pois o termo traz o sentido semântico de quantidade dentro dele, além da marca /s, típica marca de plural, faz com que o referido pronome exerça todas as suas propriedades quantitativas. Dessa forma, temos o caso do discreto, o QNT /alguns políticos/ prepondera sobre o qualitativo (QLT), uma vez que /políticos/ foi individualizado pelo determinante /alguns/, enumerado e quantificado com a marca /s/ de plural.

Por outro lado, observando a noção <políticos>, notamos que ela apresenta de maneira mais acentuada todas as propriedades de <ser político>, principalmente em épocas eleitorais, e são validadas, ou melhor, estão

qualitativamente preponderantes. Dessa forma, verificamos que, especialmente nesse período, a propriedade qualitativa <ser político> fica em alto grau, suas propriedades ficam em destaque, comparando-a com outras épocas.

A noção <políticos> desempenha um papel preponderante, pois sua propriedade qualitativa – QLT – prevalece sobre o quantitativo – QNT –, ou seja, para ser político é necessário apresentar as propriedades qualitativas de um político que é dizer/prometer, independentemente do período, se eleitoral ou não.

Assim podemos depreender as seguintes propriedades qualitativas de **políticos**.

A) Alguns políticos dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc **mesmo quando não é época de eleições**.

B) Alguns políticos **sempre** dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc.

C) Alguns políticos **dizem** que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc somente em épocas eleitorais.

D) Alguns políticos dizem, **de vez em quando**, que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc.

No entanto, as propriedades qualitativas de <ser político> não se aplica a qualquer político. O pronome indefinido <alguns> delimita essa característica somente a uma parcela desse grupo e não a todos os políticos, pois há políticos que fora da época das eleições não apresentam as propriedades qualitativas de <ser político>.

Observando esses exemplos, podemos dizer que há uma operação de varredura, pois além de quantificar e qualificar o grupo de /políticos/ não se escolhe uma especificidade, uma particularidade do grupo, mas há uma generalização parcial desses elementos. Assim, em /alguns políticos dizem/, observamos que há uma generalização parcial do grupo de políticos que dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc.

Para continuar nossa análise, vejamos o esquema de relação primitiva que podemos obter a partir do enunciado em análise:

alguns <políticos> dizer <construir> postos de saúde

A **r** **B**

Notemos que, nesse enunciado, as léxis **A** e **B** apresentam, na relação estabelecida entre elas, um valor semântico de consequência já que não co-ocorrem

ao mesmo tempo, ou seja, a ocorrência de **A** não implica simultaneidade na ocorrência de **B**. Se voltarmos às nossas representações, notaremos que as noções contidas em **A** e **B** estão em relação direta, pois a noção **A** é dotada de agentividade que se desenvolverá em **B**. Também observamos que as propriedades da noção empregada na léxis **A** incluem as propriedades da léxis **B**, ou seja, a existência de uma implica na ocorrência da outra. No entanto, se observarmos o enunciado, veremos que a relação estabelecida entre as léxis aponta exatamente isso: <alguns políticos> dizer <construir postos de saúde>, pois faz parte da propriedade de ser político dizer, mas não de todos os políticos, apenas alguns políticos dizem que construirão postos de saúde, escolas, hospitais etc.

Na análise desse enunciado, vimos que o pronome indefinido /alguns/ refere-se a apenas uma parcela de conjunto de políticos e que as léxis **A** e **B** estabelecem uma relação de consequência entre elas.

Exemplo 3:

"Mas, os adolescentes desconhecendo todos esses males ou **alguns** dos outros provocados pelo cigarro e, tendo como um mau exemplo os pais e os amigos fumantes eles acabam por se tornarem fumantes também."

Antes de iniciarmos a análise do enunciado, achamos pertinente ressaltar que nele há uma ocorrência bastante interessante: o pronome indefinido **alguns** aparece antecedendo o pronome indefinido **outros** que também indefine o sintagma nominal **males** que está implícito no contexto, ou seja, um pronome indefinido pode anteceder outro pronome indefinido.

O pronome **alguns**, por fazer parte da predicação de /males/, apresenta valor quantitativo (QNT) para a construção semântica dessa lexis. Por se tratar de um quantificador, /alguns/ extrai do conjunto de /males/ uma parte dessa totalidade, ou seja, extrai a informação de que não são todos os adolescentes que não conhecem os males provocados pelo cigarro, mas somente **alguns** deles. Assim, o pronome indefinido **alguns** faz uma operação de varredura na totalidade de /males/.

Para a lexis < adolescentes - não conhecer - alguns problemas provocados pelo cigarro > podemos obter os seguintes enunciados.

A) Os adolescentes não conhecem **os** problemas provocados pelo cigarro.

B) Os adolescentes não conhecem **alguns** problemas provocados pelo cigarro.

C) Os adolescentes conhecem **nenhum** problema provocado pelo cigarro.

Nesses enunciados, verificamos que nas construções das lexis há uma relação de localização de igualdade predicativa entre elas, porque, em todas as construções, verifica-se que os adolescentes não conhecem os problemas comuns provocados pelo cigarro, assim como não conhecem alguns dos problemas sérios provocados pelo cigarro.

Na operação de localização, temos os enunciados A **Ǝ** B **Ǝ** C, B **Ǝ** A **Ǝ** C e C **Ǝ** A **Ǝ** B (B e C são os orientadores e A é o orientado, assim como A e B são os orientadores e B o orientado e finalmente A e C são os orientados e B o orientador), pois em todos os enunciados há a ausência de conhecimento dos adolescentes em relação aos problemas provocados pelo cigarro.

Por se tratar de uma relação de igualdade tanto na primeira, quanto na segunda e na terceira relação de localização predicativa, o objeto é /problemas/ que vem determinado quantativamente pelo artigo definido “os” na primeira ocorrência, pelo pronome indefinido /alguns/ na segunda ocorrência e, na última ocorrência, pelo pronome indefinido /nenhum/. Nessas relações a léxis <problemas> perpassa por operações de extração, uma vez que os referidos determinantes extraem um elemento do conjunto de ocorrências de /problemas/.

Essa determinação faz com que o termo **“problemas”** seja colocado no funcionamento de discreto, ou seja, colocando-o no interior do domínio nocional. O agente nessa relação é /os adolescentes/, pois são eles que têm a agentividade de /não conhecerem/ os problemas provocados pelo cigarro.

Outro ponto importante a ser analisado nesse enunciado é que o sujeito enunciador ao assertar que os adolescentes, pelo fato de não conhecerem os males mais comuns nem alguns dos males mais sérios provocados pelo cigarro, não estão livres de suas consequências faz uso da modalidade assertiva ou modalidade do tipo 1. Essa é a forma primeira de modalização da linguagem. Entendemos que é

desse modo que o sujeito enunciador vai se revelar, vai emitir as predicações e, ao mesmo tempo, fornecer indícios suficientes para indicar a que se refere.

Ao produzir o enunciado também vemos a existência de marcas da modalidade do tipo 3. Nela o sujeito enunciador apresenta seu julgamento qualitativo ou apreciativo em relação ao fato. Observamos isso porque o sujeito enunciador faz ou emite, de maneira bastante discreta, seu julgamento diante do fato:

A) Mas, os adolescentes desconhecendo todos esses males ou alguns dos outros provocados pelo cigarro e, tendo como um mau exemplo os pais e os amigos fumantes eles acabam por se tornarem fumantes também.

Ao assumir tal postura, é possível notar um maior envolvimento ou, por outro lado, um considerável afastamento do sujeito enunciador em relação ao acontecimento. Tomemos como exemplo os seguintes enunciados:

B) Mas, os adolescentes desconhecendo todos esses males ou alguns dos outros provocados pelo cigarro e, tendo como um mau exemplo os pais e os amigos fumantes eles, **infelizmente** acabam por se tornarem fumantes também.

C) Mas, os adolescentes, desconhecendo todos esses males ou alguns dos outros provocados pelo cigarro e, tendo como um mau exemplo os pais e os amigos fumantes, **lamentamos** que eles acabam por se tornarem fumantes também.

Na análise desse enunciado, concluímos que o uso do indefinido **alguns** faz com que a noção para a qual ele aponta passe pela operação de varredura, *i.e*, ele extrai um elemento do conjunto de ocorrências do domínio nocional de uma noção dentro de uma situação enunciativa, tirando desse elemento todas as demais ocorrências de noção que ele possa ter. Dessa forma, afirmamos que os indefinidos são concebidos, dentro da linha teórica no qual nossa pesquisa está pautada, que eles funcionam como marcas linguísticas na operação de varredura.

Exemplo 4:

"Tudo começa por volta dos 12 ou 13 anos, quando começamos a querer descobrir o **"alguém"** que existe em nós. É como se **ninguém** nos entendesse, que nós adolescentes estamos crescendo, evoluindo cada vez mais, e que queremos mandar na nossa própria vida."

Esse enunciado apresenta duas partes, cada uma com uma marca diferente. Na primeira parte, temos a presença do pronome indefinido **alguém** que foi usado com as aspas com a finalidade de enfatizar esse pronome, colocando-o em alto grau atribuindo-lhe outro valor semântico. Assim o termo /alguém/ deixa de ter o valor de uma pessoa indefinida, uma pessoa qualquer entre as outras, para ser uma pessoa importante entre as outras. Na segunda parte, o enunciador usa o pronome indefinido **ninguém,** atribuindo-lhe o sentido, dentro do texto, como se nenhuma pessoa tivesse a capacidade de entendê-los.

Para dar sequência ao nosso raciocínio, faremos algumas considerações acerca das noções <alguém> e <ninguém> que são centrais no enunciado analisado, recorremos a alguns exemplos para observá-la:

A) **Alguém** telefonou para você.

B) Hoje estou muito triste, preciso conversar com **alguém** compreensivo**.**

C) **Ninguém** telefonou para você.

D) Hoje estou muito triste, não encontro **ninguém** para conversar.

Em A, a noção /alguém/ se relaciona a qualquer pessoa, pessoa não determinada que ligou para o sujeito coenunciador naquele dia. Em B, está ligada também a uma pessoa não determinada, mas que tenha a capacidade de ser compreensiva para entender o sujeito enunciador. Em C, a noção /ninguém/ está relacionada a nenhuma pessoa, nem ao menos uma ligou para o sujeito coenunciador. Em D, o sujeito enunciador também se refere a nenhuma pessoa; ele não encontrou nem ao menos uma pessoa para conversar.

Assim, as noções /alguém/ e /ninguém/ estariam relacionadas, de modo geral, ao sentido de uma pessoa não determinada, não especificada. Podendo ser uma pessoa qualquer entre tantas outras, considerada de modo vago e não especificado, apontando para uma pessoa de forma genérica ou vaga. Mas o que nos parece estar subjacente a todas essas possibilidades é o fato de as noções /alguém/ e /ninguém/ sempre implicarem em uma indeterminação por parte do sujeito ou dos sujeitos que participam do ato enunciativo. Geralmente percebe-se que o sujeito ao empregar o pronome indefinido sabe quem ocupa o lugar desse indefinido, ou seja, sabe-se quem é o /alguém/ que ligou e quem é o /alguém/ que o enunciador quer para conversar. Do mesmo modo, sabe-se ou imagina-se quem é o /ninguém/ que não telefonou e o /ninguém/ que não foi encontrado para conversar. Enfim, /alguém/ e /ninguém/ são pronomes, normalmente usados de modo

indeterminado, mas é possível saber/identificar para que eles apontam através da construção e do cenário enunciativo.

No enunciado em análise, tentaremos construir o conceito de noção dos dois termos /**alguém/** e /**ninguém/** estabilizados dentro do enunciado. Lembramos que o domínio nocional constitui-se de ocorrências da noção e essas, são individuais e distintas[45], *i. e,* que nenhum enunciado terá o mesmo valor desde que produzidos em espaço e tempo diferentes, assim como em situações enunciativas também diferentes. Portanto, percebemos, por antecipação, que o termo **alguém**, nesta situação enunciativa, foi empregado fora da noção comum, isso é perceptível pelo emprego do artigo "**o**" que o substantiva e lhe atribui um valor positivo de alto grau. Já vimos em 4.5 que os pronomes indefinidos, por sua natureza, não aceitam o emprego de um artigo, mas nesse caso o artigo não o determina, apenas atribui-lhe um novo valor semântico.

Através da operação de qualificação, consideremos as seguintes ocorrências:

A) Tudo começa por volta dos 12 ou 13 anos, quando começamos a querer descobrir o "**alguém**" que existe em nós.

B) Tudo começa por volta dos 12 ou 13 anos, quando começamos a querer descobrir se existe "**alguém**" em nós.

Em relação a **"o alguém"**, notamos que em (A), por ser um enunciado assertivo, marca a entrada e a saída de um domínio de validação. Nesse caso, passa do exterior do domínio nocional (onde não se encontra a noção <ser alguém>) ao interior (onde se encontra a noção <ser alguém>). Nesse interior, a noção <ser alguém> recebe todas as propriedades/qualidades de ser **alguém** e não apenas um ser qualquer entre tantos outros seres. Porém, na modalidade negativa, o movimento é inverso: percorre-se todo o interior do domínio nocional de validação (onde não é possível encontrar uma ocorrência da noção <ser alguém>) e, nesse caso, a noção <ser alguém> não teria valor. Consequentemente, qualifica-se a noção <alguém> e lhe será atribuído um valor de existência <não ser alguém> não positivo como na modalidade assertiva.

Em B, temos um enunciado de modalidade hipotética que é do tipo 2. Nesse enunciado, predomina, de um lado, o que é provável e certo (a adolescência

[45] Retomamos o conceito noção conforme analisado no tópico 5.3.

começa por volta dos 12 ou 13 anos), e, de outro lado, a possibilidade da existência de uma ocorrência de ser alguém e a noção <ser alguém> eventualmente encontrada também será qualificada.

Para compreender melhor essa situação, voltemos aos esquemas de léxis.

<eu (adolescente) ser – alguém> <eu(adolescente) não ser – alguém)

Nesses exemplos, os dois esquemas são unidos num mesmo domínio nocional, pois até mesmo o fato de /não ser alguém/, é /ser alguém/, talvez não com a importância desejada pelos adolescentes. Se considerarmos as propriedades verdadeiras da noção do verbo *ser*, temos tal noção localizada no exterior do domínio nocional, ou seja, tudo aquilo que não é **alguém***,* mas pelo valor semântico da noção <alguém> esse exterior logo é quebrado, porque /não ser alguém=ninguém/ é /ser alguém/, e assim a estabilização ocorre no mesmo lugar do domínio nocional. Percebemos que, ao percorrer pelo domínio nocional, a noção <alguém> é verdadeiramente P, assim como é verdadeiramente não-P.

Representando de forma esquemática temos:

I. Domínio nocional: adolescente ser alguém (tudo o que é p)[46].

II. Fronteira: adolescente ser alguém (tudo o que não é p e ainda não é verdadeiramente não-p).

IIII. Exterior: adolescentes não ser alguém=ninguém (tudo o que não é não-p).

IV. Interior: adolescente ser alguém (centro atrator).

Com a intenção de esclarecimento do esquema acima, tomemos os seguintes exemplos:

(I) Os adolescentes são “um alguém”.

(II) Os adolescentes ainda não são “um alguém”

(III) Os adolescentes verdadeiramente não são “um alguém”.

(IV) Os adolescentes são meio/mais ou menos “um alguém”

Fazendo um breve percurso com a noção <ninguém>, porém partindo do enunciado, observando que enunciador, faz simultaneamente, uma comparação e levanta uma hipótese “É como se **ninguém**.” Nesse caso, a noção <ser ninguém> também passa do exterior do domínio nocional (onde não se encontra a noção <ser ninguém>). No interior, a noção <ser ninguém> recebe as propriedades e as

[46] Usamos os esquemas de domínio nocional e fronteira apresentados nos tópicos 5.2 e 5.3.

qualidades que podem ser dadas a <ser ninguém> <não ser nenhuma pessoa>, <quantidade de pessoa 0>, ou seja, dentre todo o grupo de pessoas que poderiam compreender os adolescentes, nem ao menos uma delas tem a propriedade de compreensão.

Exemplo 5:

"Tô com saudades de vc!! VC não foi mais na minha casa, acho que virei um **ninguém** pra vc, né? Me passa o telefone de alguém, como o da tua mãe ou da tua vó. BJS."

Para a análise desse fragmento é importante valorizarmos o tempo e o espaço em que ocorrem os acontecimentos descritos no enunciado e levar em consideração, principalmente, a relação enunciativa, pois é nela que se constroem as representações das noções. Ou seja, é nela que se montam e desmontam as representações de uma dada lexis, e, a partir de então, verificar e perceber como ocorre a construção do domínio nocional.

Tomando como ponto de partida essa relação, temos que levar em consideração, de um lado, a relação enunciação e enunciado envolvendo o sujeito enunciador e o sujeito do enunciado, e, do outro lado, o tempo da enunciação e o tempo do enunciado. Fizemos essa retomada a respeito da relação enunciativa, pois consideramos fundamental para realizar a análise do texto que apresenta representações que só são compreendidas por meio dessa relação.

Observando o enunciado, precisamos tomar como ponto de partida a lexis /virar/ que é a responsável pelo desencadeamento da mudança de estado do enunciador <ser alguém> virar/transformar <um ninguém> para o coenunciador. Sabemos que os verbos que expressam estado não apresentam agentividade e, por se tratar dos estativos, o acontecimento de um evento não depende exclusivamente do sujeito porque esses verbos encontram-se associados a sujeitos portadores de propriedades específicas de estado. Não funcionam como indicadores de um evento e poderão ter como consequência a não-agentividade.

Para compreender tal mudança de estado, precisamos rever os momentos (tempo) da enunciação (t^{o} que diz respeito ao momento de produção do enunciado) e ao tempo do enunciado (t^{i} que é o tempo para o qual o enunciado remete).

Na construção da enunciação verificamos que há um fato passado, já ocorrido e anterior ao momento da enunciação, pois o verbo está empregado no pretérito perfeito, ou seja, a ação já está consumada <virei>. Em t^{i} o instante anterior a t^{o}, ocorreu algo que provocou uma mudança na relação entre o sujeito enunciador e o sujeito coenunciador em decorrência de um acontecimento que não é revelado no ato enunciativo.

Para compreender o enunciado dentro de uma situação discursiva, localizaremos a lexis <ninguém> dentro do espaço enunciativo que é representado pelo seguinte esquema: **λ $\underline{\in}$ Sit_1 (S_1, T_1) $\underline{\in}$ Sit_0 (S_0, T_0) >.**

Glosando o enunciado, obtemos as seguintes cenas enunciativas:

A) Agora eu virei **um ninguém**, sou esquecido por você.

B) Eu virei **um ninguém**, perdi tudo que tinha!

C) Desde nossa discussão, eu virei **um ninguém**, você não conversa mais comigo.

Em (A) houve uma mudança de estado. Essa mudança insere-se em um instante t^{o}, identificado pela marca aspectual de tempo /**agora/**, que prepondera sobre o t^{i}**.** Percebemos que essa mudança foi provocada pelo fato de ter sido esquecido pelo coenunciador transpondo-se da condição de /ser alguém importante/, para a condição inferior de /ser ninguém, ser uma pessoa sem importância/.

Em (B) também indica uma mudança de estado, eu /ser um ninguém/ em decorrência de /perdi tudo o que tinha/. Em t^{i}**,** o eu (enunciador) era uma pessoa importante, tinha os bens, as coisas em tempos idos, mas hoje não tenho mais. Portanto, pondera-se no ato enunciativo o t^{o}.

Em (C) verifica-se uma marca aspectual de tempo expressa por /**desde** /que nos remete a pensar em um acontecimento passado, algo ocorrido em t^{i}. No entanto, desde tal acontecimento, o enunciador deixou de ser importante para ser /um ninguém/. Houve um acontecimento /brigamos/ em t^{i}**,** mas em t^{o} o problema ainda não fora resolvido, por isso o sujeito enunciador sente-se como <ser um ninguém>.

O enunciado “Acho que virei **um ninguém** pra vc, né?” possui um esquema de lexis que desencadeia operações diferentes. Vejamos:

(A) Acho que virei **um ninguém** para você, né?

(B) Acho que virei **um ninguém** para você, né.

Em (A), por se tratar de uma interrogativa, marca explicitamente a dúvida do sujeito enunciador, ele não sabe se é ou se não é importante para o sujeito enunciador. O domínio nocional de <ninguém> não está estabilizado, está dividido em verdadeiramente P ou verdadeiramente não-P. Ao formular essa interrogação, o sujeito enunciador efetua uma operação de varredura entre os valores afirmativos e negativos da noção /ninguém/, sem, no entanto, escolher um ou outro (é uma não-escolha), transferindo essa decisão para o sujeito coenunciador. Daí a importância do outro sujeito na busca da estabilização de suas representações em construções interrogativas.

A marca /né/, típica da oralidade, intensifica, quase obriga o sujeito enunciador a tomar uma decisão entre os valores positivos e negativos. Essa marca funciona como uma espécie de "Você não acha?" e, consequentemente, espera-se uma resposta positiva ou negativa do outro sujeito.

Em relação aos enunciados (A) e (B), observamos a presença das modalidades do tipo 2, pois manifesta algo provável (ele pode ou não ser importante para o outro) e do tipo 3. Na modalidade de tipo 3, se faz presente porque a noção <acho> implica em um julgamento e o sujeito enunciador faz um julgamento apreciativo em relação a um acontecimento: **Acho** que virei **um ninguém** para você.

Podemos afirmar que, na enunciação, há uma linearidade, que as palavras são dependentes umas das outras e que existe uma invariância e que os termos sempre apresentam dois valores. Portanto, atribuir sentido a uma marca, construir a identidade de uma lexis em um contexto enunciativo é necessário levar em conta os outros termos, tanto os de direita quanto os de esquerda, para a estabilização dos sentidos. Como no exemplo analisado, só conseguimos compreender a noção < ninguém> desde que estabilizada dentro do momento enunciativo e não apenas no momento da enunciação.

Exemplo 6:

"Há algum tempo eu era uma pessoa muito solitária, **ninguém** conversava comigo, não tinha amigos e nem familiares por perto."

No fragmento de texto, o sujeito enunciador desejava ter alguém para conversar, mas não tinha /ninguém/, como esclarece /não tinha amigos e nem familiares por perto/. Por sentir desejo de conversar, era esperado que o enunciador conversasse com alguém, que tivesse amigos, nem que informais para conversar, mas como afirma /era uma pessoa muito solitária/, portanto isso não acontecia. O entendimento de o porquê ele não conversar com ninguém vem com a explicação /porque não tinha amigos e nem familiares por perto/.

Para dar continuidade à nossa análise, aplicamos os seguintes esquemas de relações primitivas:

<ninguém – conversar – comigo> *porque* <eu – não ter – ninguém>

A r B A r B

Nas duas ocorrências, notamos que há agentividade nos termos de origem (ninguém e eu) quanto nos objetos (comigo e ninguém), temos portanto uma relação primitiva ordenada linear porque os dois termos (origem e objeto) são dotados de agentividade.

Nesses esquemas, extraímos algumas propriedades da noção <ninguém> e da relação entre as relações primitivas. Manipulamos algumas famílias parafrásticas das léxis e das noções para explicar melhor o funcionamento do enunciado.

A) **Ninguém** conversava comigo porque eu morava longe dos amigos e dos parentes.

B) Não tinha amigos e nem familiares por perto, por isso **ninguém** conversava comigo.

C) **Ninguém** conversava comigo, porque meus amigos e parentes moravam longe.

Observamos que há uma relação explicativa entre as partes do enunciado o enunciador explica/justifica a principal razão de ele não conversar com ninguém, com ao menos uma pessoa <nenhuma pessoa>. Observamos, durante a manipulação das paráfrases, que a noção <ninguém> refere-se única e exclusivamente ao grupo de amigos e familiares, assim <ninguém = amigos e familiares>.

Se fizéssemos as seguintes glosas a partir do enunciado teríamos:

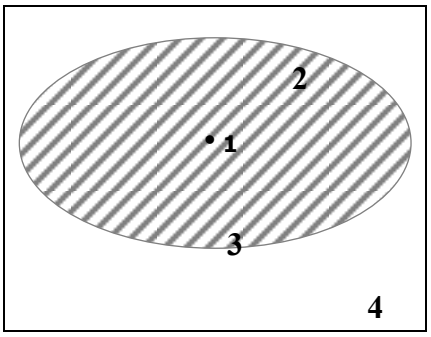
A) **Nenhuma pessoa** conversava comigo, não tinha amigos e nem familiares por perto.

B) Pessoa **alguma** conversava comigo, não tinha amigos nem familiares por perto.

Antes de tecermos comentários sobre as glosas, faremos algumas considerações gerais sobre a noção <ninguém>. Normalmente essa noção é empregada com o sentido de um conjunto vazio de elementos para o qual aponta. Esse conjunto pode ser total, representando toda a espécie ou parte desse grupo que deverá ser especificado no enunciado. Também traz em sua estruturação a marca da negação (nem ao menos uma pessoa).

Depois das considerações, daremos continuidade ao nosso raciocínio. Ao substituir a noção <ninguém> por <nenhuma pessoa>, se estabelece alteração de sentido no enunciado, porque, ao dizer /nenhuma pessoa/, o enunciador está afirmando que nenhuma pessoa, independentemente de quem quer que seja, conversava com ele, assim /nenhuma pessoa/ está na fronteira ou no exterior do domínio nocional de <ninguém>. Com essa construção enunciativa, o sujeito enunciador nega todo o conjunto de pessoas/seres humanos. Na glosa /nenhuma pessoa/, não faz relação com /amigos e familiares/, ou seja, /nenhuma pessoa/ não pertence ao mesmo centro atrator que /ninguém/.

Ao colocarmos a noção <ninguém> e a representarmos na figura de maneira esquemática, temos:



(Figura 2 – Domínio Nocional)

1: é o centro atrator (ninguém= 0 pessoa)

2: é o interior do domínio (I) (provavelmente ninguém)

3: é a fronteira (F) (ninguém, alguém ou nenhuma pessoa de um grupo específico)

4: é o exterior (E) (alguém ou pequena parte de um grupo considerada como ninguém)

É possível observar que, durante a análise da noção <ninguém>, depreendemos que o que é verdadeiramente P também pode ser verdadeiramente não-P, que a construção de um termo está intrinsecamente ligada ao outro. Comprovamos tal análise com a seguinte construção.

A) Ninguém conversava comigo, porque não tinha amigos e nem familiares por perto.

B) Não conversava com **alguém**, porque não tinha amigos e nem familiares por perto.

Assim, concluímos que a noção <ninguém> está relacionada à ausência de alguém. Se não temos ninguém, é porque não há alguém.

Exemplo 7:

[...]

–Triste mesmo Clara, daria um excelente rapaz. Ah, você também viu no noticiário de ontem a notícia sobre aquele empresário famoso?

– Eu vi sim, até outro dia ele era um homem pobre e honesto, agora ele não é mais **ninguém,** é um homem sem nenhum valor moral. Você não acha?

Para compreendermos a construção da léxis <ninguém>, faremos antes algumas considerações acerca dessa noção que é central no enunciado analisado, para isso recorremos a alguns exemplos para observá-la:

A) Ela não encontrou **ninguém** em casa.

B) Ele não falou com **ninguém** sobre você.

C) **Ninguém** da 8ª B fez o trabalho de Geografia.

D) Ela não está namorando **ninguém**.

E) Não existe **ninguém** que nunca mentiu na vida.

F) **Ninguém** da turma faltou hoje.

Nos enunciados, a noção <ninguém> foi empregada com os sentidos em que comumente é empregada, ou seja, generalizando todos os seres da espécie humana com o sentido de nenhuma pessoa, referindo-se ao conjunto total de pessoas ou apenas parte desse conjunto. Em (A) a noção <ninguém> limita-se apenas às pessoas da casa, *i.e*, nenhuma pessoa que mora na casa com ela. Em (B) essa noção limita-se ao grupo de pessoa com as quais o sujeito conversou, ou

seja, com nenhuma das pessoas com quem conversou falou sobre você. Em (C) e em (F), <ninguém> refere-se ao conjunto total de alunos da classe, delimita os alunos da turma x sendo que nenhum deles fez o trabalho de Geografia ou que nenhum (nem ao menos um) dos alunos da referida turma faltou à aula. Em (D) a noção <ninguém> aponta para um grupo não definido, sabe-se apenas que ela não está namorando nenhuma pessoa e, para finalizar, em (E) a noção <ninguém> toma o sentido amplo e genérico, negando a existência de pelo menos uma pessoa de toda a espécie humana que não tenha mentido ao menos uma vez na vida.

Nas construções anteriores, verificamos que a noção <ninguém> está relacionada quantitativamente a um grupo que é determinado pelo contexto do enunciado, daí a importância da predicação para a estabilização das noções.

No enunciado principal de nossa análise, na noção <ninguém>, devido ao posicionamento do enunciador, observamos a presença das modalidades do tipo do tipo 1, do tipo 2 e do tipo 3. Na primeira modalidade, a assertiva, o enunciador faz uma declaração negativa, faz uma tomada de decisão “Ele não é mais ninguém”. Por outro lado, na segunda modalidade, a hipotética, pois o enunciador não valida sua tomada de decisão, ela tanto pode ser positiva quanto negativa, essa possibilidade é acentuada pela interrogação que transfere ao outro sujeito a tomada de decisão “Ele não é mais ninguém, você não acha?”. E por fim, na modalidade do tipo 3, ou modalidade apreciativa observa-se que o enunciador efetua um julgamento qualitativo sobre o sujeito do enunciado “Até outro dia ele era um homem pobre e honesto, agora ele não é mais ninguém, é um homem sem nenhum valor moral.”

Assim, no parecer ou no julgamento do enunciador, ser um homem com valores morais significa ser /alguém/, mas ao perder todos os valores morais ele perde as propriedades qualitativas de ser /alguém/ e passa a ter as propriedades qualitativas de ser /ninguém/ que diante do julgamento do enunciador é uma qualidade negativa.

O enunciador ao afirmar “Agora ele não é mais **ninguém,** é um homem sem nenhum valor moral” aplica uma relação entre dois momentos: um antes do enunciado e um no momento da enunciação. Primeiramente refere-se ao t_{-i}, tempo no qual o empresário era um homem com valores morais, portanto era /alguém/; e, no segundo momento, refere-se ao tempo presente que ocorre no momento da fala, o t^{o}, tempo no qual o empresário não tem mais valor moral, portanto ser /ninguém/.

Nesse enunciado, se relacionam as léxis:

a) <ele - ter – valor moral>

b) < ele - não - ter valor moral > em que não ter valor moral resulta em <não ser ninguém>; dessa forma, é possível obtermos uma gradação com valores negativos /ser pessoa sem valor/, /ser pessoa sem prestígio social/, /ser pessoa sem dignidade/ e /ser uma pessoa sem importância/.

Ser /alguém/ em oposição a ser /ninguém/ traz ideia de superioridade enquanto que ser /ninguém/ traz ideia de inferioridade. Na TOPE, conforme Rezende (2008a, p. 99), o movimento entre os polos nos servem de âncora para se procurar as invariâncias dinâmicas da língua. Nos polos /alguém/ e /ninguém/, podemos aferir os valores semânticos dentro das seguintes construções enunciativas:

A) Antigamente ele era **alguém** porque era um homem honesto.

B) Agora ele é **ninguém,** é um homem sem valor moral.

A partir do enunciado (2), podemos construir as seguintes paráfrases para demonstrar o valor negativo, de ausência de importância estabilizada pela noção <ser ninguém>.

A) Agora ele é **um qualquer**, é um homem sem valor moral.

B) Agora ele não é **mais nada**, é um homem sem valor.

C) Agora ele é **pessoa nenhuma**, é um homem sem valor.

Notamos, através das paráfrases, que todas as construções demonstram a ausência de valor desse homem em decorrência de sua moral e honestidade. Assim, elencamos apenas as propriedades ruins, diferentes das propriedades apresentadas em (1).

Dessa forma, nesse fragmento de enunciado, consideramos e contrastamos os valores positivos e negativos apresentados pelas noções <ser alguém> e <ser ninguém>. A construção da noção <ninguém> inicia seu percurso no centro atrator com todas as propriedades qualitativas e quantitativas, preponderando a natureza quantitativa e desempenhando o caso do discreto. Logo após, essa noção passa delo interior buscando as prováveis propriedades de <ninguém>, passa pela fronteira onde encontra tudo o que pode ser ou não ser ninguém (verdadeiramente P e não verdadeiramente P) e finaliza o percurso ao chegar ao exterior e encontrar tudo aquilo que é verdadeiramente não-P, ou seja, <ninguém> não é ninguém, não é 0 pessoa, ser <ninguém> é ser <alguém>.

Na análise desse enunciado, concluímos que o tempo em relação ao momento da enunciação é de extrema importância, pois é no ato enunciativo que os sujeitos constroem e estabilizam o valor de uma noção e que, em diversos momentos, os polos estão e são muito próximos como vimos em /ninguém/ e /alguém /.

Exemplo 8:

– Não é **ninguém**, Sandra!

–Mas como não é **ninguém**? Não, **ninguém** não é **ninguém**. **Ninguém** é sempre **alguém**. Vai pode me contar quem é esse **ninguém**, ou melhor, esse **alguém**.

Observando as várias ocorrências /ninguém/ e de /alguém/ no fragmento de texto analisado, vimos que há por parte dos enunciadores um conflito entre a estabilização das noções <ninguém> e <alguém>.

Grosso modo, a noção<ninguém> consiste em ser uma pessoa sem muita importância ou ser nenhuma pessoa de um grupo específico ou parte de um grupo. Na cena enunciativa, percebemos que entre os enunciadores há divergência entre o conceito da noção <ninguém>. Para compreender essa busca pela estabilização dessa noção, construímos as seguintes relações primitivas:

<ninguém> ser <ninguém> <ninguém> não ser <ninguém>

A r B **A r B**

Na primeira relação primitiva, temos a léxis <ninguém> com todas as suas propriedades qualitativas de ser ninguém, *i.e*, com o valor de pessoa sem nenhuma importância ou de valor nulo, ou seja, valor zero (0). Por outro lado, na segunda relação primitiva a léxis <ninguém> perde essas propriedades e assume as propriedades de ser alguém, de uma pessoa.

Logo as duas relações primitivas não pertencem ao mesmo grupo: <ser ninguém> e <não ser ninguém> fazem com que o referente apontado pelo pronome indefinido não seja a mesma coisa. Assim temos uma polarização, um distanciamento entre as estabilizações <ele não ser ninguém> <ele ser alguém>.

Nessa busca pela estabilização da léxis <ninguém>, observamos que o enunciador não concorda com os valores semânticos atribuídos ao pronome

indefinido /ninguém/ atribuído por um dos enunciadores que é o mesmo conceito atribuído pelas gramáticas que afirmam que os pronomes indefinidos são aqueles que se aplicam à 3ª pessoa de modo vago, impreciso e indeterminado[47].

Por se tratar de uma cena enunciativa, temos a modalidade do tipo 1, uma modalidade assertiva. Nela verificamos que o sujeito enunciador escolhe por um valor, ele assume de forma veemente que “Ninguém não é ninguém!”, “Ninguém é sempre alguém.” Na modalidade interrogativa que também está inserida na modalidade do tipo 1, há uma varredura sobre os possíveis valores operacionalizados pelo enunciador. Ele deixa para o coenunciador atribuir valores ao termo central da interrogação. “Mas como não é **ninguém**?” o questionamento do enunciador recai sobre o valor da léxis <ninguém>.

O sujeito enunciador ao assertar com tanta convicção também constrói no enunciado da modalidade do tipo 3, pois, ao afirmar que “Ninguém não é ninguém. Ninguém é sempre alguém.”, ele emite seu julgamento diante do fato.

No jogo criado pelo enunciador entre os polos variáveis <ser ninguém> e <ser alguém>, ele chama por um preconstruto que coloque em movimento e venha complementar a noção contida nos termos /ninguém/ e /alguém/. Para explicar melhor tal funcionamento, usamos os seguintes esquemas de léxis:

<ninguém> não ser < ninguém> **A** <ninguém – ser – alguém> **B**

Os dois esquemas são unidos num mesmo domínio nocional pela negação do relator <não ser> presente na léxis **A** que nega as propriedades de que /ser ninguém/ é /ser ninguém/, logo ser /ninguém/ é ser /alguém/ como afirma o esquema de léxis **B**.

Partindo das lexis, abstraímos a operação de localização primitiva, portanto A **Є** B assim como B **Є** A, vemos que a relação de **A** está localizada em **B** (ninguém é ser alguém), isso significa que **B** está em **A** (alguém não é ser ninguém), portanto **<** A **Є** B **>** → **<** B **Э** A **>.**

O enunciador, ao declarar “Não, **ninguém** não é **ninguém**. **Ninguém** é sempre **alguém**.”, emprega valor quantitativo à noção <ninguém>, atribui a ela valor quantitativo zero, de nenhuma pessoa, ou seja, nem ao menos uma pessoa. No entanto, no desenvolvimento do enunciado, ao negar o sentido quantitativo de

[47] Esse é o conceito dado de maneira comumente pelas gramáticas conforme vimos nos tópicos 4.2.1 – 4.2.8.

/ninguém/, o termo passa a ter valor qualitativo, assumindo todas as propriedades qualitativas de ser uma pessoa, de ser /alguém/.

Ainda no enunciado “Não, **ninguém** não é **ninguém**. **Ninguém** é sempre **alguém**.” o enunciador o introduz com uma asserção negativa, ou seja, nega todas as propriedades da noção <ser ninguém>, colocando-a no exterior do domínio nocional, e, na sequência, ao assertar novamente que /ninguém é sempre alguém/ traz à noção <ser ninguém> um novo domínio nocional, ao domínio nocional de <ser alguém>.

Na análise desse enunciado, vimos que as noções <ser ninguém> se polariza com a noção <ser alguém> e que, nessas diferenciações, uma informação está presente na outra, que o polo **ninguém** está em **alguém** e vice-versa.

Exemplo 9:

– Eu não entendi coisa **nenhuma** do que você queria me contar, só deu risada até agora, Maria. Vai, fala sério. (O)

Nessa cena enunciativa, novamente devemos levar em consideração a relação enunciativa, porque é nela que os sujeitos constroem as representações e estabilizações das noções. Também devemos observar modalidades aspectuais, assim como o tempo de construção do enunciado e o tempo da enunciação.

Se tomarmos como exemplo o verbo /entendi/, mais especificamente situado no contexto da cena enunciativa “Não entendi coisa nenhuma.”, notamos que sua estabilização ocorre de maneiras diferentes. Para isso, criamos as seguintes glosas:

A) Eu **entendi** o que você me contou.

B) Eu **entendo** tudo o que você me conta.

C) Eu **estou entendendo** o que você está me contando.

D) Eu **entendo** os filmes que eu assisto.

Entender traz a ideia de quantidade suficiente. Nos casos acima, temos essa quantidade em entender o que você me contou, o que você me conta, o que você está me contando ou ao que eu assisto. Isso não prova um alto grau de entendimento, mas uma quantidade suficiente para entender as coisas. A noção <entender> predomina o qualitativo (QLT) e não o quantitativo (QNT), pois por se

tratar de um verbo agentivo o que importa é a qualidade da ação e não a quantidade dela.

Nessa sequência de cenas enunciativas, fica claro que a capacidade de entender as coisas é algo constante: o enunciador entendia no tempo anterior ao ato enunciativo (t^{i}) como demonstra em (A); que ele entende não só no tempo em que acontecia (t^{i}) o ato enunciativo, mas entende sempre (t^{o}) que o coenunciador conta algo como verificamos em (B); que ele está entendendo enquanto o ato enunciativo está em desenvolvimento (t^{o}) como em (C) e que ele entende outras coisas, como o filme a que ele assiste em (D).

Também é possível verificar a presença da modalidade do tipo 4 ou modalidade de natureza intersubjetiva. O enunciador demonstra seu desejo de compreender o que o coenunciador está contanto para ele, por isso ele pede ao coenunciador que pare de rir e conte as coisas de forma correta. No entanto, para demonstrar esse desejo de compreender o que o coenunciador está contando, há uma injunção explícita como podemos esclarecer em “Maria, **pare** de rir e me conte direito o que você quer me contar, pois até agora eu não entendi coisa nenhuma”.

O enunciado “Eu não entendi coisa nenhuma do que você queria me contar.” representa uma operação de extração sobre os valores de ocorrências da noção /coisa/, porque o pronome indefinido /nenhuma/ extraiu um elemento do conjunto de ocorrências do interior do domínio nocional de uma noção em uma situação de ocorrências. O enunciador ao declarar “Não entendi coisa nenhuma do que você queria me contar.” extrai o total do conjunto de coisas que podem não ser entendidas por ele devido a algum problema que está atrapalhando seu entendimento/compreensão do que está sendo dito.

Como já vimos, a noção <nenhuma> está negando tudo o que pertence ao conjunto de coisas das quais Maria está falando. Para verificar o valor de tal noção, construímos as seguintes paráfrases:

A) Eu não entendi **nada**.

B) Eu não entendi **nenhuma palavra sua**.

C) Eu não entendi **o que você me contou**.

Nessa sequência de famílias parafrásticas, a noção <nenhuma> foi substituída por <nada>, <nenhuma palavra sua> e <o que você me contou> e verificamos que as alterações, embora não foram tão sutis, não interferindo na informação central dada pelo enunciador. Todas as construções demonstram que o

enunciador não conseguiu entender o que o coenunciador estava querendo lhe contar.

Ao aplicarmos o enunciado na relação enunciativa, relacionando o acontecimento ao tempo enunciativo, notamos que o diálogo já está acontecendo há um certo tempo, como podemos notar pela marca aspectual /até agora/. No enunciado “Eu não entendi coisa **nenhuma** do que você queria me contar, só deu risada até agora, Maria.”, poderíamos pensar que em t^{i} o enunciador conseguiu compreender apenas parte do que o coenunciador contou, mas ao empregar a locução adverbial (marca aspectual) /até agora/ assegura que desde o início do ato enunciativo, em t^{i}, até o momento em que o enunciador questiona o coenunciador, em t^{o}, ele não está compreendendo nada do que foi dito até o momento. Portanto, evidencia-se que o t^{o} recai sobre o t^{i}.

Nessa representação, o enunciador, apresenta todas as propriedades qualitativas de entender as coisas. Ou seja, por ser um sujeito agente apresenta todas as capacidades agentivas de entender as coisas que lhes contam. Porém, em decorrência de os fatos apresentados (as excessivas risadas de Maria), sua capacidade de entender fica comprometida, assim o enunciador não consegue entender o que Maria está lhe contando, logo, “eu não entender coisa nenhuma”.

Na análise desse enunciado, verificamos, novamente, a importância em considerar o tempo em que o ato enunciativo se constrói, assim como a posição e a intenção dos enunciadores para a construção das operações constitutivas do enunciado e, que no dizer, a manipulação das palavras através de famílias parafrásticas é de extremo valor, pois podemos dizer a mesma coisa de diversas maneiras.

CONCLUSÃO

Em ambientes escolares, ouvimos muitas críticas em relação ao ensino de língua materna, principalmente no que diz respeito ao ensino de gramática. Sabemos que a forma como ela é ensinada não traz resultado positivo e nem encantamento por parte de quem a ensina ou a aprende. Também ouvimos professores argumentarem que na teoria é uma coisa e na prática é outra. No entanto, o que observamos é que esses profissionais, de forma geral, criticam, mas não fazem nada para mudar esse quadro de insatisfação.

Durante nossa pesquisa enfrentamos algumas dificuldades, mas que por ser um trabalho, ou melhor, a realização de um sonho, foi realizado com tanto afinco, que as dificuldades foram se transformando em rotinas diárias. A maior dificuldade que enfrentamos foi que, diante da metodologia de nossa pesquisa, essa exigia uma mudança radical na postura de nossas práticas pedagógicas que, há anos, seguiam a linha tradicional e pouco produtiva.

Na aplicação das atividades e/ou nos momentos de diálogos com os alunos em que eles eram motivados a perceber as mudanças de sentido no texto através da construção de famílias parafrásticas, por mais sutis que essas mudanças pareciam ser, eles percebiam o movimento da língua e que com as variações, por menores que elas fossem, alteravam o sentido do texto. Assim, compreenderam que cada situação enunciativa é sempre única, que a cada momento em que ela ocorre, apresenta-se sempre nova configuração significativa, os valores de semelhança podem ser próximos, porém, jamais os mesmos.

Enquanto aplicávamos as atividades, houve momentos que, pela força do hábito e, até mesmo para comprovar que essa metodologia é pouco produtiva, usamos atividades embasadas na metodologia tradicional, e o mais interessante é que os alunos perceberam rapidamente que se tratava do método tradicional e não o usado em nossa pesquisa, que por mais simples que tenha sido, procuramos desenvolver atividades epilinguísticas.

No trabalho de análise com a marca dos pronomes indefinidos **ninguém, alguém, nenhum e algum** realizado com a intenção de confrontar os conceitos acerca desse conteúdo apresentados pelas gramáticas (em especial a tradicional) e, o que os processos construtivos desses pronomes apresentam durante o ato enunciativo trazemos à tona, além da indefinição e generalização, algumas outras

operações distintas dessa marca, como, por exemplo: o estabelecimento de quantificação e qualificação, o alto grau da noção, a construção do centro atrator e a constituição do exterior e da fronteira do domínio nocional.

Para tornar o nosso trabalho mais intenso e, consequentemente, podermos refletir sobre uma das grandes preocupações quanto ao ensino de Língua Portuguesa, que é ter clareza de qual teoria gramatical ensinar, observamos diferentes abordagens das gramáticas ensinadas nas salas de aula como a tradicional, a descritiva, a internalizada e a funcional.

Percebemos que diante de tais análises, todas elas, independentemente da teoria defendida, complementam e enriquecem uma a outra. Por tal razão, entendemos que é importante, antes de defender esta ou aquela postura diante de uma determinada teoria/modalidade gramatical, é necessário refletir sobre o conceito e o uso de cada uma delas, pois como dissemos, todas são importantes e, se utilizadas de forma híbrida, acreditamos que facilitam o trabalho do professor.

Concluímos que é fundamental que o professor de língua materna tente adotar uma posição diferenciada. Que ele articule um trabalho partindo de atividades metalinguísticas e chegue à aplicação de atividades epilinguísticas. Esse trabalho deveria ocorrer, principalmente, quando direcionado ao ensino de gramática.

Com esse trabalho, o professor despertaria no aprendiz a consciência para a atividade da linguagem levando-o a operar sobre as diversidades da língua de modo a promover o exercício da criatividade enquanto forma de expressão. Também refletimos sobre a importância do trabalho que vise à articulação entre o léxico e a gramática, pois esses não ocorrem de forma dissociada. Estão sempre imbricados um no outro. Percebemos que quando se realiza esse tipo de trabalho, o aprendizado acontece de forma mais significativa para o aluno.

Salientamos que nossa pesquisa está pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE que trabalha com uma linguística enunciativa propondo um estudo da observação das variações linguísticas. No entanto, a teoria culioliana não concorda com inúmeras correntes linguísticas que defendem a tese de que linguagem e língua são diferentes e que cada uma delas apresenta problemas distintos. Porém, Culioli (1990) afirma que quanto mais os problemas se apresentam como complexos e heterogêneos mais necessitamos de uma teoria para podermos realizar as articulações das heterogeneidades da língua.

Por tal razão, fizemos um estudo dos critérios classificatórios dos vocábulos para refletirmos o quanto esses critérios são importantes dentro da linguística classificatória, porém, esses critérios não assumem a mesma importância dentro da TOPE. Diante dessa análise verificamos que, para tentar amenizar tais problemas, Culioli (1990) propõe criar uma teoria dos observáveis antes mesmo de elaborar uma teorização do que foi observado. A partir dessa proposta teórica percebemos que o que linguista nos sugere é que para obtermos um resultado decorrente da articulação entre linguagem e língua é necessário que clivemos duas ordens: procurar as invariantes nos processos responsáveis pela variação, *i.e*., propor articulações entre um determinado dado linguístico e outro.

Tendo como base esse princípio, confrontamos os pronomes indefinidos **alguém, ninguém, algum e nenhum** sob a ótica de diversos teóricos de diferentes tendências gramaticais que mostram ser especialmente importantes para a conceituação e caracterização desses pronomes.

Podemos afirmar que as posições defendidas pelos diferentes autores nos permitiram, a partir de uma análise mais crítica, ampliar nosso conhecimento acerca da análise que nos propusemos realizar nessa pesquisa. Isso se verifica quando, na seção 2, procuramos entender as tendências gramaticais e na seção 4 procuramos compreender como os gramáticos dessas tendências abordam os pronomes indefinidos.

No entanto, verificamos que, o conceito atribuído por Cereja e Magalhães, conceituados autores de gramáticas escolares, não atendem às necessidades de conceituação e nem de exemplificação dos pronomes indefinidos. Isso nos prova que, alguns dos materiais didáticos que são utilizados no âmbito escolar, são insuficientes na apresentação do conteúdo e, principalmente na elaboração das atividades, além de seguirem uma proposta tradicionalista não possibilitando ao aprendiz a manipulação com as variações da língua.

Todas essas reflexões nos possibilitaram uma maior sensibilidade diante dos diferentes mecanismos que surgiram à medida que a pesquisa era desenvolvida. Além disso, pudemos verificar que a gramática normativa restringe de forma muito significativa o sentido dos pronomes indefinidos. Por outro lado, as gramáticas funcional e descritiva ampliam esses sentidos, não os limitando apenas em pronomes indeterminados, mas em generalizadores e principalmente em quantificadores.

Partindo, então, das marcas dos pronomes indefinidos da língua portuguesa e, explicitando as operações que sustentam essas marcas, vimos que eles extrapolam sua dimensão semântica, visto que, durante as análises dos enunciados percebemos que os valores impostos por tais pronomes apresentam tanto valor quantitativo quanto qualitativo, dependendo do enunciado em ocorre como:

(1) Não, **ninguém** não é **ninguém**. **Ninguém** é sempre **alguém**.

(2) Alguns políticos, na época das eleições, dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais, etc.

Na primeira ocorrência de ninguém em (1), verificamos que o valor quantitativo presente neste termo apresenta maior preponderância em relação à segunda ocorrência, pois ao negar a quantidade nula, nenhuma pessoa, o termo assume valor qualitativo, ou seja, assume todas as propriedades/qualidades de uma pessoa. Mais adiante no enunciado há a comprovação que a noção <ninguém>, que a princípio tem valor quantitativo, o perde quando essa noção é validada com todas as qualidades da noção <alguém>.

Em (2) é notável que a noção <alguns> apresenta todas as propriedades quantitativas quando predicada a políticos, sendo esse um elemento contável. Assim temos um caso do discreto, porque a QNT é preponderante ao tipo <políticos> que foi individualizado, enumerado e quantificado pela presença do plural.

A partir de uma análise dos pronomes indefinidos ninguém, alguém, nenhum e algum vimos que eles são argumentos diferentes de diferentes relações predicativas, pois são caracterizados de acordo com as relações de localização que apresentam dentro do enunciado, se são os núcleos dos SNs ou se são os predicadores numa dada relação predicativa.

Também, devemos deixar claro que tais pronomes não se limitam apenas a indeterminar de modo vago e impreciso o ser ao qual ele se refere. Destacamos que dentro do processo enunciativo, além da indeterminação, tais pronomes exercem sentido quantitativo indefinido, negação ou generalização. Reafirmamos que as informações dadas pela gramática normativa são insuficientes para que se promova a apropriação da língua e do efetivo aprendizado pelos alunos, pois, na maioria das vezes, os exemplos por ela representados mostra um modelo formal, engessado e não empírico.

Pretendemos com o trabalho que agora se encerra ser uma contribuição, eventualmente necessária, para, primeiramente, despertar no professor o desejo de mudança em suas práticas pedagógicas, momentos de reflexão para avaliar o quanto seu trabalho não está surtindo efeito em decorrência de suas atividades que acabam por serem sempre repetitivas, por não proporcionarem ao aluno atividade que os levem a pensar sobre a língua e lhes dê oportunidades de manipulá-la de diversas formas através das variações que ela nos oferece.

Desejamos pensar que com esse trabalho ajudamos a desvendar alguns caminhos (nem sempre visíveis) tanto na abordagem dos pronomes indefinidos quanto na possibilidade de mudança na postura pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ALI, Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos,

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva. 1999.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILO, Tereza. *Diálogo*: língua portuguesa, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção diálogo).

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral* I. Campinas: Pontes Ed., 1988.

BIASOTTO-HOLMO, Millene. *Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira:* paráfrase e atividade epilinguística. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2008.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. São Paulo. Ed. Nacional. 1975.

_____. As bases gramaticais do dicionário de língu*a.* In: REZENDE, Letícia Marcondes; DIAS-DA-SILVA, Bento Carlos; BARBOSA, Juliana Bertucci (Org.). *Léxico e gramática*: dos sentidos à construção da significação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.39-50.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html . Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Lei *nº 9.394, de 20 de* dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasíla, DF., 1996. Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: 5ª A 8ª série: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Francisco da Silva. *Gramática normativa da língua portuguesa*: curso *superior*. São Paulo: Saraiva, 1963.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão: 1975.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Pascoal. Novíssima gramática da língua portuguesa. 46.ed. edição. São Paulo: Ed. Nacional, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática* r*eflexiva*. São Paulo: Atual, 2005.

CORREIA, Clara Nunes. *Estudos de determinação*: a operação de quantificação-qualificação em sintagmas nominais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkaim, 2002.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro. Liv. Acadêmica, 1958.

CUNHA. Celso; CINTRA. Luis. F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CULIOLI, Antoine. *Transcription du Seminaire de DEA: recherche en linguistique: théorie des opérations enonciatives*. Paris: Université de Paris VII, 1976.

_____. *Pour une linguistique de l' énonciation*: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. Tome 1

_____. *Pour une linguistique de l' énonciation*: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999a. Tome 2.

_____. *Pour une linguistique de l' énonciation*: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999b. Tome 3.

DAMASCENO, José Ribeiro. *Introdução ao estuturalismo em linguística*. Petrópolis: Vozes, 1977.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira; LIMA, Maria Claudete (Col.). *Classes e categorías em portugués.* Fortaleza: UFC Edições, 2000.

ELSON, Benjamim, PICKETT, Velma. *Introdução à morfología e à sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 1973.

FLORES, Valdir do Nascimento; SILVA, Silvana; LITCHTENBERG, Sônia; WEGERT, Thaís. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.22, p.9-39, 1992.

_____. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio (Org.). *Mas o que é mesmo "Gramática"?* São Paulo: Parábola, 2008. p. 34-99.

FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. Tradução de Letícia Marcondes Rezende. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n.7, p.77-85, 1984.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Disponível em: <http://.unicamp.br/iel/memória/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

GUIMARÃES, Florianete; GUIMARÃES, Margaret. *A gramática lê o texto*. São Paulo: Moderna, 1997.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold, 1985.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico:* brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1995.

KEMPSON, Ruth M. *Teoria semântica*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1980.

LEITE, Marli Quadros de. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. *O artigo no processo de construção referencial*: as operações de determinação e indeterminação. 1997. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras-Unesp, Araraquara, 1997.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 40.ed. São Paulo: J. Olympio, 2001.
LYONS, John. *As ideias de Chomsky*. São Paulo, Cultrix: Edusp, 1973.

MACARAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português*. Ceará: Imprensa Universitária,1970.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes, 1991.

MORENO, Arley R. *Wittgenstein*: os labirintos da linguagem. São Paulo: Moderna, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

_____. *Que gramática estudar na escola?* norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. 6.ed. Lisboa: Liv. Clássica, [19--].

ORLANDI, Eni Pulcineli. *O que é linguística*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ONOFRE, Marilia Blundi. Operações de linguagem e ensino de língua. In: REZENDE, Letícia Marcondes et al. (Ed.). *O que são língua e linguagem para os linguistas*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p.73-83. (Trilhas linguísticas).

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Princípios de linguística descritiva*: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v.4.p.43-58, 2010.

REZENDE, Letícia Marcondes. *Estudo de o instrumento de avaliação*: prova de comunicação e expressão do concurso vestibular-1987 VUNESP. São Paulo: UNESP, 1988.

_____. *Léxico e gramática*: aproximação de problemas linguísticos com educacionais. 2000. 365f. Tese (Livre Docência) - Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2000.

_____. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do profesor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, Letícia Marcondes; ONOFRE, Marília Blundi (Org.). Linguagem *e línguas naturais diversidades experiencial e lingüística.* São Carlos: Pedro & João Editores. 2006. p.11-21.

_____. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto. v.5, n 1, p.95-108, 2008a**.**

_____. Nominalização: *o diálogo entre os* níveis de análise lingüística. *Gragoatá*, Niterói, n.25, p.51-62, 2008b.

_____. Articulação léxico-gramática: um estudo sobre Nominalização. In: REZENDE, Letícia Marcondes; Dias-Da- SILVA, Bento Carlos; BARBOSA, Juliana Bertucci (Org.). *Léxico e gramática*: dos sentidos à construção da significação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.307-323.

_____. *A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.40, p.707-714, 2011.
RIBEIRO, Maria das Graças. *Morfologia da língua portuguesa*. Disponível em:

< http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/morfologia_da_langua_portuguesa_1360073731.pdf>. Acesso em: 10 ago.2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Disciplina 1: história da disciplina de língua portuguesa no Brasil. Campinas: REDEFOR-LPQUNICAMP, 2011. Disponível em: <https://autoria.ggte.unicamp.br/unicamp-redefor/>. Acesso em: 20 abr. 2013.
ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerados acerca de sua conceitualização em Antonie Culioli e Carlos Franchi*. ReVEL,* [s.l.], v. 9, n.16, p.152-162, 2011.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São P*aulo: língua portuguesa: ensino fundamental e médio. São Paulo: SEE, 2008.

SARMENTO, Leila Lauar. *Gramática em texto*. São Paulo. Moderna, 2005.

SALVIATO-SILVA, Ana Cristina. *Conjunção e dominio nocional*: as relações na construção do enunciado. In: REZENDE, Letícia Marcondes; MASSINI-CAGLIARI, Gladis; BARBOSA, Juliana Bertucci (Org.). O *que são língua e linguagem para os liguistas.* Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p. 119-127. (Trilhas Linguísticas).

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SOARES. Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p.155-177.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6.ed. São Paulo. Cortez, 2001.

WAMSER, Camila Arndt. *Atividade epilinguística em sala de aula*: as interpretações naturais feitas pelos alunos. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2013.

ANEXO A – REDAÇÕES

REDAÇÃO 01

Desperdício de alimento no Brasil

Se o enorme desperdício de alimento no Brasil fosse combatido e o alimento distribuído de forma mais planejada, digo isso porque a quantidade de alimento produzida no Brasil é suficiente para todos, mas se perde muito durante o transporte e enquanto espera para ser distribuído.

No entanto, **algumas ações** poderiam diminuir o problema e matar a fome de vários brasileiros.

Vemos diariamente vários lugares, principalmente pela televisão, que apresentam o problema de desperdício de comida como nos varejões, supermercados, mercadão municipal, restaurantes, até mesmo aqui na escola entre tantos outros lugares e jogam a comida fora, mas não doam para quem tem fome, negando a oportunidade dessas pessoas poderem comer todos os dias.

As pessoas devem ter consciência, no caso de quando vão ao restaurante, por exemplo, pegar o tanto de comida que conseguir comer, assim não estarão desperdiçando comida e assim, quem sabe, a comida poderia ser um pouco mais barata.

Se o Brasil combatesse o desperdício, haveria mais alimentos nos mercados e o preço cairia ainda mais fazendo com que outras pessoas pudessem ter alimentos em suas mesas.

Eu agradeço a Deus todos os dias da minha vida por nunca ter faltado o arroz e o feijão no meu lar, porque eu olho para trás e vejo pessoas que tem a vida muito mais difícil que a minha.

Se o enorme desperdício fosse combatido e a comida melhor distribuída, a quantidade de alimento produzida em nosso país seria suficiente para todos.

REDAÇÃO 02

O Brasil

Brasil, um país muito grande e bonito, mas tem os seus defeitos como todos os demais países. Um desses defeitos é a saúde. A saúde no Brasil é muito ruim, a maioria dos hospitais e postos públicos não tem médicos, equipamentos ou um bom atendimento para com o paciente.

Alguns políticos, na época das eleições, dizem que farão postos de saúde, escolas, hospitais etc, mas de que adianta tudo isso se não há médicos para trabalhar nos hospitais, professores para dar aulas, etc.

Quando vai melhorar isso, e eu só estou falando da saúde, não falei do saneamento básico, das escolas, dos aposentados etc.

É claro que há outros defeitos, ou melhor, problemas que o Brasil precisa melhorar, mas vamos olhar para a saúde, vamos cuidar do seu povo porque inúmeras pessoas morrem por falta de médicos, atendimentos rápidos, hospitais com boa infraestrutura. A saúde é um caso sério, ela está entre a vida e a morte.

REDAÇÃO 03

Adolescentes fumantes

Muitas pessoas fumam desde a adolescência, umas por acharem que não irão se viciar outros por pensarem que esse vício não traria nenhum prejuízo à saúde.

Mas o cigarro, além de ser extremamente viciante também contém mais de 4.700 substâncias tóxicas, entre elas a nicotina, o monóxido de carbono e o alcatrão que são responsáveis por várias doenças desde uma simples cárie até um derrame cerebral.

Além disso, a fumaça do cigarro incomoda, ela também é prejudicial à saúde de quem a inala, tanto para o fumante como o não fumante.

Mas os adolescentes desconhecendo todos esses ou **alguns dos outros males** provocados pelo cigarro e, tendo como mau exemplo os pais e os amigos fumantes, eles acabam adquirindo esse vício.

Pelo que eu sei é difícil um fumante deixar o vício. Então uma das maneiras de se evitar é que o adolescente ao experimentar o cigarro também seja conscientizado sobre a maioria dos males que o cigarro traz junto com o ‘prazer’ de fumá-lo.

REDAÇÃO 04

Os adolescentes são aborrecentes?

Em minha opinião, eu acho que os adolescentes não são aborrecentes, pois a adolescência é a fase em que nós começamos a descobrir mais quem somos, o que queremos e qual nossa opinião sobre a vida.

A adolescência é aquela fase em que começamos a querer ser mais independentes, ter a nossa própria liberdade, usar as roupas que queremos, sem aquela história de "mamãe comprou, eu tenho que usar".

Tudo começa com uns 12, 13 anos; quando começamos a querer descobrir o "**alguém**" que existe dentro de nós. Até que começamos a nos irritar com tudo. Tudo mesmo. É como se **ninguém** nos entendesse, que nós adolescentes estamos crescendo, evoluindo cada vez mais, e que queremos mandar na nossa própria vida.

Sem cantar a mudança que acontece no nosso corpo. Nas meninas ocorrem mais cedo que os meninos. São os seios que ficam maiores, os pelos que começam a crescer, até que ocorre a primeira menstruação. Já nos garotos são os pelos que também começam a crescer etc. Enfim, nossos corpos também vão evoluindo aos poucos.

Mas também é aquela fase gostosa onde começamos a nos apaixonar, paquerar, dar os primeiros beijinhos... Ah, com certeza é o melhor momento da nossa vida. Pelo menos, eu acho, e irei aproveitar muito essa fase!

REDAÇÃO 05

Bárbara[48],

Td bem???

__ Vc precisa ir na minha casa qualquer dia desses, né?!?!

__ Tô com sdd's de vc !! Vc não foi na minha casa ainda, virei **um ninguém** agora né ... rsrsrsrsrs

__ Depois passa o telefone de alguém, como o da sua avó ou da sua mãe.

__ Não esquece de me mandar depois.

Tô esperando

Beijos,
Tchau.

Nathália Silva !!!

[48] Os nomes utilizados nas redações são todos fictícios.

REDAÇÃO 06

Buscando por alguém

Há algum tempo eu era um **alguém** muito solitário, **ninguém** conversava comigo, não tinha amigos e nem familiares por perto. Certo dia saí de casa, para ver se os vizinhos falavam comigo, mas ninguém nem olhou para mim, parecia que eu não existia para eles.

Eu me perguntava todos os dias o porquê que ninguém falava e nem olhava para mim. Novamente saí de casa e uma pessoa olhou para mim, uma mulher muito bonita, cabelos longos, olhos claros. Quando nós nos olhamos percebi que ninguém olhava para mim porque eu pensava de um jeito diferente de viver a vida, todos pensavam que eu era maluco por pensar daquele jeito e por isso me ignoravam.

Mas, mesmo com esse meu jeito maluco, estranho de viver a vida encontrei o meu amor. É alguém que pensa do mesmo jeito de viver a vida que eu, porque, afinal, o que realmente vale a pena é viver a vida do nosso jeito, mesmo que ninguém te perceba ou finja que não te perceba.

REDAÇÃO 07

Duas jovens senhoras, depois de muito tempo que não se viam, se encontraram acidentalmente. Elas aproveitaram para pôr a conversa em dia, então papo vai, papo vem... e o tempo passando.

__ Ah! Joana, esses dias atrás trombei com o Juca. Sabe aquele nosso colega de classe?! Aquele menino que adorava atormentar a Isabella?

__ Sei sim Clara... Aquele que se achava o melhor, tirava ótimas notas, o "queridinho" das professoras.

__ Esse mesmo, e como as coisas mudam. Hoje em dia ele não faz nada, nem estuda, nem trabalha, não faz absolutamente nada. Se acomodou tanto, largou os estudos, entrou para as drogas. Triste destino.

__Triste mesmo Clara, daria um excelente rapaz. Ah, você também viu no noticiário de ontem, a notícia sobre aquele empresário famoso?

__ Eu vi sim, até outro dia ele era um homem pobre e honesto, agora ele não é mais **ninguém,** é um homem sem nenhum valor moral. Você não acha?

__ Eu vi... Outro que hoje em dia não é mais ninguém. Você não acha?

__ Sim. Ganhou tanto dinheiro, tinha tanto futuro, mas foi se enfiar com essa gente, deixou a religião. É isso que dá.

__ Bom Natália... adorei rever você, mais tenho que ir, passe lá de casa qualquer dia desses.

__ Vou sim querida. Mande um beijo para as crianças. TCHAU.

REDAÇÃO 08

O grande mico

Ontem à noite fui a um encontro muito especial, me encontrei com o Junior, o menino mais gatinho do colégio, iria pedir para ficar comigo, mas...

Me arrumei toda, coloquei minha melhor roupa e fui encontrar com ele no shopping, pois tínhamos combinado de assistir a um filme no cinema. Cheguei no shopping e ele, coitado, estava sentado em um banco há um tempão me esperando. Fiquei muito sem graça de ter deixado o coitadinho lá me esperando, justo no primeiro encontro. Tentei não demonstrar a minha vergonha, entramos na sala do filme e nos sentamos, o filme já tinha começado.

Puxei papo com ele, ficamos conversando bastante e rolou o esperado beijo. Depois de alguns minutos ele começou a chegar mais perto de mim, quando me dei conta ele estava com a mão em minha perna, me assustei. Olhei pra ele e ele me chamou de "porca". Fiquei sem entender o porquê, mas depois de um tempinho lembrei que não me depilava fazia seis meses. Fiquei muito sem graça e saí correndo.

Cheguei em minha casa muito mal e queria muito desabafar com alguém. Estava tão mal que nem fui para o colégio no outro dia. De repente o telefone toca, é a Sandra, minha amiga e diz:

__ Oi Jú, como foi o encontro de ontem à noite?

__ Encontro? Que encontro?

__ Não adianta mentir, todo mundo aqui do colégio já sabe que você foi a um encontro e pagou o maior mico, mas me conta, quem é o menino?

__ Não é **ninguém**, Sandra!

__ **Ninguém**? Não, **ninguém** não é **ninguém**. **Ninguém** é sempre **alguém.** Vai, pode contar quem é esse **ninguém**, ou melhor, esse **alguém**.

__ Foi o Juninho do 1ºA.

Ela começou a rir de mim, porque ele é o menino mais galinha do colégio. Desliguei o telefone na cara dela, pensei que ela tinha ligado para me ajudar e não para rir de mim. Voltei a me deitar, achei melhor ficar sozinha, trancada chorando pelo leite derramado, ou melhor, pelo pelo não depilado.

REDAÇÃO 09

A situação enunciativa oral que corresponde à análise da redação 09 ocorreu durante a troca de professores. Quando o sinal tocou indicando o término da segunda aula e o início da terceira, os alunos, como fazem na troca das aulas todos os dias, saíram da sala para conversar e como dizem “ver o que está acontecendo no corredor”. Enquanto eu aguardava a professora que estava na sala de aula sair os dois alunos (os enunciadores desse texto oral) conversavam distraidamente ao meu lado:

Enunciador A: “Maria, eu já te pedi, você pode pará de ri e me contá. Desse jeito não dá...”

Enunciador B: “Calma, eu vou pará de ri, mas não mi olha assim, desse jeito eu não paro de ri...”

Enunciador A: “Te olhá de que jeito, eu só to te olhando, se você quisé eu viro as costas e aí você conta.”

Enunciador B: “Não Wesley, se você ficá de costas eu vou rir mais, vai fica assim, fica aqui perto da professora, não se mexe.”

Enunciador A: “Tá bom.”

Enunciador B: “Eu não consigo pará de ri Wesley, tua cara é muito engraçada, você sabe, na aula da dona Fátima a hora que ela te perguntou sobre o valor de x, a cara que você fez...”

Enunciador A: “Eu não entendi coisa **nenhuma** do que você queria me contar, só deu risada até agora, Maria. Vai, fala sério.”

Enunciador B: “Não consigo, eu lembro e não consigo pará de ri. Você é mesmo muito engraçado.”

[...]

Enquanto o diálogo acontecia a professora que estava na sala saiu e pediu para que todos os alunos entrassem, inclusive os dois que dialogavam. Eles entraram na sala continuando o diálogo, que continuou por apenas alguns instantes.